

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra Psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Supervize na základní škole

Supervision at Elementary School

Rebeka Cmíralová

Vedoucí práce: PhDr. Ida Viktorová, PhD.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie s rozšířením o speciální pedagogiku

Prohlášení

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Supervize na základní škole potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 19.4.2021

Poděkování

Tímto děkuji vedoucí mé bakalářské práce PhDr. Idě Viktorové, PhD. za odborné vedení, cenné podněty a připomínky, které mi při tvorbě bakalářské práce poskytla a především za její trpělivost. Dále bych ráda poděkovala všem pedagogickým pracovníkům, kteří byli ochotni se se mnou aktivně zúčastnit v rozhovorech a umožnili mi tak získat potřebná data k práci.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zaměřuje na téma supervize na základní škole. Je rozdělena na dvě části, teoretickou a empirickou.

Teoretická část se soustředí především na popis supervize. Krátce je vysvětlen pojem supervize, její funkce, cíle a formy. Také je popsáno, jak vypadá průběh supervize a jeho složky a co se očekává od supervizora a supervidovaného. Dále se zaměřuje na specifika supervize v českém školství, a především se soustředí na bariéry a motivace k zavádění supervize do škol. Krátce je také vysvětlen termín pedagogický pracovník, a k tomu popsána osobnost učitele a náročnost jeho profese.

Empirická část obsahuje především analýzu dat získaných z rozhovorů mezi pedagogickými pracovníky, kteří docházejí na supervizi. Výzkum probíhal u zaměstnanců jedné základní školy, která má supervizi zavedenou již třetím rokem. Na základě analýzy dat byly zodpovězeny otázky, které dohromady vytváří obraz průběhu supervize na dané základní škole. Hlavním přínosem pro učitele se ukazuje možnost sdílet náročné situace s ostatními, brát si od ostatních ponaučení a zjištění, že všichni řeší podobné problémy. Jako důležité faktory pro dobrou supervizi jsou férové vedení, důvěrný kolektiv a empatický supervizor.

KLÍČOVÁ SLOVA

supervize, pedagogická podpora, učitelé, profesní rozvoj

ABSTRACT

This bachelor thesis describes and discusses supervision at elementary school. The thesis is divided into two parts, theoretical and practical.

The theoretical part describes the general of supervision and focuses on the term itself, function, purpose, forms and process. It describes the form of supervision at schools in Czech Republic and discuss barriers and benefits. It also describes professions of school workers and focus on the elements of teachers demanding job and options for support.

The practical part presents results of a qualitative research, which took place among school workers who attend supervision at same elementary school. Based on the analysis of data, the course of supervision, which has been running at the school for the third year, was determined. The main benefit for teachers is the opportunity to share challenging situations with others, learn from others experiences and assurance that everyone is having similar problems. Important factors for good supervision are fair leadership, confidential team and empathic supervisor.

KEYWORDS

Supervision, pedagogy support, teachers, professional growth

Obsah

Úvod	7
1 Teoretická část	8
1.1 Supervize a vymezení pojmu	8
1.2 Funkce a cíle supervize	9
1.3 Formy supervize	12
1.4 Spolupráce v supervizi	14
1.4.1 Supervizní proces	14
1.4.2 Supervizor	15
1.4.3 Supervizant	16
1.5 Supervize ve školství	17
1.5.1 Bariéry a motivace učitelů k supervizi	18
1.6 Pedagogický pracovník	21
1.6.1 Osobnost učitele	21
1.6.2 Náročnost učitelské profese	22
2 Empirická část	25
2.1 Výzkumné cíle	25
2.2 Metodologie výzkumu	26
2.2.1 Typ výzkumu	26
2.2.2 Metoda sběru dat	26
2.2.3 Schéma polostrukturovaného rozhovoru	27
2.2.4 Průběh rozhovoru	28
2.2.5 Zkoumaný soubor	28
2.2.6 Metoda zpracovávání a analýzy dat	29
2.3 Analýza dat	30

2.3.1	Jak šel čas	30
2.3.2	Náročná profese a osvobození	33
2.3.3	Soukolí supervize	36
2.3.4	O čem a jak	40
2.3.5	Další podpora.....	43
2.3.6	Pro ostatní školy a jejich zaměstnance	45
2.4	Diskuse	47
Závěr		51
Seznam použitých informačních zdrojů		52
Seznam příloh		57

Úvod

Supervize, jako odborná podpora, je již dlouhodobě zaběhlá v různých oblastech práce s lidmi – sociální práce, zdravotnictví, psychoterapie. V posledních letech se začíná objevovat i ve školství, v některých zařízeních, například v poradenských či výchovných, je supervize využívána již relativně často. Naopak pedagogové základních a středních škol s ní mají zkušenosti stále minimální. Často s tím souvisí nedostatečné obeznámení s funkcí samotné supervize. Supervize ve školách je nástrojem pomoci učitelům se zvládáním stresu jejich každodenní praxe, ale též ke stimulaci jejich osobního růstu. Domnívám se, že v současné chvíli školský systém nenabízí dostatek právě takových činností, které by byly zaměřené jak na profesní rozvoj, tak ale i na osobní rozvoj, a že do této chvíle byla poměrně opomíjena starost o duševní zdraví učitelů. Učitelé jsou ve své profesi angažováni celou svou osobností a musí jednat nejen se žáky, ale i jejich rodiči, kolegy a vedením. K tomu jsou na ně kladeny vysoké požadavky v odbornosti, přičemž se zároveň musí vypořádávat s náročnými a novými situacemi ve škole. Lze tedy očekávat, že význam supervize ve školách významně poroste společně s tím, jak dochází k nárůstu nároků kladené na pedagogy a zároveň k jejich uvědomění potřeby využívat všech dostupných prostředků podpory.

Se supervizí mám sama zkušenost z aktivity v sociálních pracích, což je jedna z oblastí, kde je supervize zavedena poměrně již dlouho. Díky supervizi jsem získala nový náhled na práci, kterou vykonávám a dozvěděla se mnoho z dalších možných případů, které jsem slyšela v rámci sdílení ostatních členů supervizní skupiny. Při obtížných situacích skupina vždy poskytuje útěchu, podporu i znalosti. Překvapující pro mě bylo zjištění, že podobné podpory se dostává učitelům na základních školách minimálně, přestože jejich profese je v mnoha ohledech vysilující a náročná. V této práci bych se tedy ráda zaměřila na fungování supervize na základní škole a její zásadní přínosy pedagogům.

1 Teoretická část

Teoretická část nám pomůže se lépe zorientovat v souboru témat, která jsou pro tuto bakalářskou práci stěžejní. Z široké problematiky se text věnuje především supervizi a krátce také pedagogické profesi. U supervize je popsána stručná definice, funkce a cíle, formy a využití ve školní praxi. U pedagogických pracovníků se především zaměřuje na náročnost profese a nástroje jejich podpory

1.1 Supervize a vymezení pojmu

Termín supervize je odvozen z latinských slov *super* – nad a *videre* – hledět. V anglickém jazyce je pojem poměrně hojně využíván a jeho význam se váže se situacemi, kde zkušená osoba dohlíží na jiné, méně zkušené osoby vykonávající určitou činnost. Tento výraz se s vývojem společnosti, a tedy změnou důrazu na činnosti v profesích, postupně proměňuje a rozšiřuje. Původně v něm příliš nenacházíme spojení se vzděláváním a rozvojem a odhlíží od vzájemného vztahu supervizora se supervidovanými. (Havrdová a Hajný, 2008; Svobodová a Valášek, 2002) Mohli bychom tedy říct, že termín supervize představuje dvě odlišné roviny. První, a původní, představuje spíše kontrolní funkci a klade důraz na zvyšování efektivity pracovníků. Tato „supervize“ není předmětem zájmu této práce.

Novější pojetí supervize definuje Báštecká (2005, s. 105) jako *„činnost, při které prostřednictvím zaměřeného pozorování a cílených otázek uvažujeme nad účinností péče o klienta a kvalitou práce a zvyšujeme pracovníkovu schopnost reflexe (uvědomovaného vnímání) vlastní práce a sebereflexe (uvědomovaného sebevnímání) stavů, do kterých ho práce s lidmi uvádí“*. Tento přístup tedy supervizi představuje jako nástroj pro podporu pracovníků pomocí získávání nadhledu nad složitými situacemi, které pro ně mohou být psychicky i fyzicky náročné.

Český institut pro supervizi uznává standardy a definice dle Evropské asociace pro supervizi a koučink (Český institut pro supervizi, 2006), která ji definuje jako *„poradenství, s jehož pomocí osoby, týmy, skupiny a organizace hodnotí svoji profesionální aktivitu“*. Dále poukazují na hlubší prožívání, zlepšení porozumění v náročných situacích a rozvoj profesních perspektiv.

Také Kalina (2015, s. 623) ve své definici zdůrazňuje aspekt spolupráce - „*Supervize je odborná činnost, při níž supervizor podporuje, vede a posiluje jednotlivce, skupiny nebo týmy v pomáhající profesi k tomu, aby dosáhli určitých organizačních, profesionálních a osobních cílů. Obecnými cíli jsou zlepšení kvality práce a podpora profesionálního růstu.*“

Vávrová (2012) upozorňuje na náročnost pomáhajících profesí a poukazuje na nutnost jejich podpory prostřednictvím jiného odborníka, který svými schopnostmi, kromě jiného, dokáže předejít vzniku syndromu vyhoření u pracovníků. Dále jako výhodu vidí formu zpracovávání nových informací. Člověk jako sociální bytost se nejlépe učí společně s druhými a získané kompetence si nejlépe osvojí v týmu spolupracovníků.

Definici přímo ze školní praxe nabízí Halama (2012, s.28): „*Je to určitým způsobem podaná vstřícná ruka učitelům, kteří mají pocit, že jsou na všechno sami. Je to podle mě záchranná brzda před vyhořením, protože když to tak pozorují kolem sebe, je spousta učitelů, kteří jsou už unavení těmi donekonečna stejnými věcmi, které řeší s dětmi, s rodiči. A taky se zhoršujícími se podmínkami pro práci, co se týče kontaktu s těmi dětmi, protože jsou čím dál sprostější, hrubější.*“

Supervize učitelů ve smyslu výše uvedených definic, je relativně nová disciplína, seriózněji využívaná teprve v několika v posledních desetiletích. Odborná literatura se jí věnuje poměrně hojně, ze zakladatelů a promotérů supervize lze zmínit např. práce Knoff (1986), nicméně se zdá zřejmé, že i přes tento růst povědomí existuje velký prostor k její kvantitativní i kvalitativní expanzi (např. Newman et al. 2019).

Závěrem tohoto oddílu lze shrnout, že cílem supervize učitelů je vyšší uspokojení z práce, podpora, rozvoj nových kompetencí, zlepšení spolupráce s lidmi nebo prevence profesního vyhoření. K dosažení těchto cílů je podstatné, aby supervize dobře fungovala a je tedy potřeba důvěry, bezpečného prostředí a osobní motivace.

1.2 Funkce a cíle supervize

Kadushin (1976 in Hawkins, Shohet, 2004) rozpracoval funkce supervize do tří základních oblastí – vzdělávací, podpůrná a řídicí. Tyto funkce jsou v průběhu supervize v různých poměrech a navzájem se prolínají. Vzdělávací se především vztahuje k rozvoji schopností, dovedností a porozumění supervidovaných prostřednictvím jejich reflexe.

Specificky vymezený čas a prostor pro uvažování o náplni své práce pomáhá k získání nadhledu a jiné perspektivy. Díky tomu mohou lépe porozumět svému klientovi, uvědomit si k němu svůj postoj a připravit se na podobné budoucí situace. Podpůrná funkce je zaměřena na uvědomění si emoční zátěže, která je přítomná při práci s klientem, a na zvládání těchto emocí. Může dojít například k nadměrné identifikaci s klientem a hrozí tak vznik syndromu vyhoření. Pomáhá tedy rozvíjet kompetence ke zvládání emočních následků. Řídící funkce pomáhá kontrolovat kvalitu poskytované péče klientům a dodržovat profesní zásady. Je vhodné mít ke své práci pohled i jiného odborníka, který může poskytnout jiná řešení apod. Při práci s lidmi se nemůžeme obejít s faktorem lidského selhání, je ovšem důležité případné neúspěchy vhodně ošetřit a postupovat dle legislativních norem. Obdobné rozdělení funkcí supervize zmiňují Proctorová (1988 in Hawkins, Shohet, 2004) nebo například Rhodes a Middlemanová (1985 in Maroon, Matoušek a Pazlarová, 2007)

Supervize ovlivňuje, jak profesní růst klienta, tak s tím i související oblast osobní a můžeme tedy říct, že prioritním cílem je ochrana nejlepších zájmů klienta. Kromě již výše zmíněných funkcí, se tak děje díky ochraně před manipulací ze strany klienta, možnosti vyjádření osobních trápení, přenosu a protipřenosu nebo například lepšímu plánování a využívání odborných zdrojů. (Richterová Těmínová, 2007) Novotný (2006) uvádí, že prvotním cílem supervize je zvyšování hodnoty práce pro supervidované a její zkvalitňování. Jestliže supervize probíhá správně, přenesse se rozvoj a zkvalitnění práce supervidovaného i na jeho klienta. (Havrdová a Hajný, 2008) Dobře fungující supervizi můžeme rozpoznat podle několika znaků, které popsala Junková (2003 in Kalina a Šimek, 2004, s. 15-16):

- „*Vytvoření dobrého vztahu mezi supervizorem a supervidovaným;*
- *Vytvoření bezpečného místa podpory a přijetí;*
- *Stanovení dobrého kontraktu;*
- *Vědomá práce s etickými problémy a normami. “*

Naopak uvádí i znaky špatné supervize (tamtéž):

- „*Ponižování, kritizování, zahanbování;*

- *Špatně vytvořený vztah mezi supervizorem a supervidovaným;*
- *Nedodržování hranice mezi supervizí a terapií;*
- *Nejasný, špatně vytvořený kontrakt;*
- *Nekompetentnost supervizora;*
- *Špatné načasování intervencí supervizora. “*

Zmíněné znaky dobře fungující supervize jsou do značné míry shodné s dlouhodobou psychoterapií, je ovšem důležité tyto termíny nezaměňovat. Broža (2012) se při svém supervizním výcviku soustředil právě na podobnosti a rozdíly mezi těmito disciplínami. Shodným je potřeba vzájemného respektu, opravdového zájmu, navození bezpečného místa a vnímat aktivitu jako přínosnou. V obou případech jde o dlouhodobý proces při, kterém je nutná vzájemná důvěra a předměty ke zpracování přináší ten, který žádá o podporu. Výsledkem by měl být nový náhled na problematická schémata a dopomoci k jejich porozumění a nabytí větší jistoty. Naopak jako rozdíl uvádí vztah mezi účinkujícími, u supervize se jedná spíše o nehierarchický vztah, při kterém dochází ke stálému vyjednávání, v terapii je určitá hierarchie nutná. Ačkoliv supervize rozvíjí i osobnostní povahu, koncentruje se více na profesní vztah, kdežto psychoterapie se primárně zaměřuje na osobní vztahy.

Supervize, jako jedna z možností růstu v práci, zahrnuje soubor funkcí, které pomáhají dosáhnout spokojenosti i rozvoje. Nutnou součástí je i vhodná práce supervizora, se kterým se klient v průběhu supervizních setkání lépe poznává a stanovují společně přesnější témata a zakázky. Bez vytyčení cílů a jejich způsobu dosažení není možné přesně sledovat úspěšnost supervize. (Havrdová a Hajný, 2008)

1.3 Formy supervize

V průběhu let vzniklo mnoho forem supervize. Baštecká (2000 in Vodáčková, 2002) uvádí podoby supervize dle různého dělení. Podle způsobu užití může být individuální a skupinová. Jinak vypadá také supervize zaměřená na jedince či na tým. Může také probíhat supervize zaměřená na rozvoj týmu nebo se soustředit na specifické případy. U interní supervize je supervizorem osoba z dané organizace, u externí je mimo ni, což je výhoda pro jasné rozdělení rolí. Dále jsou v textu popsány některé z často využívaných supervizí.

Individuální supervize

Při individuální supervizi dochází k rozhovoru mezi supervizorem a klientem. Je především využívána pro vedoucí pracovníky nebo pro pracovníky, kteří mají specifickou formu práce. (Takács a kol., 2015) U této supervize je větší riziko přesahu do psychoterapie, je tedy potřeba, aby supervizor nastavil dostatečné hranice. Je zaměřena především na pracovní problematiku supervizovaného. (Venglářová a kol., 2013) Výhodou individuální supervize je větší přehlednost a plné soustředění supervizora na svého klienta, který se může cítit více v bezpečí než ve skupinové supervizi. (Takács a kol., 2015)

Týmová supervize

Pro týmovou supervizi jsou klíčové dva okruhy zaměření. Jedním je práce na vztahu kolektivu, který se na supervizi setkává a na fungování pracoviště. Řeší se kompetence jednotlivých kolegů, mechanismy řízení pracoviště a další oblasti pro správné fungování týmu. Druhým okruhem je práce na případech specifických klientů, kde se zadavateli dostává od zbylého týmu reflexe. (Havrdová a Hajný, 2008) Zásadním je, že na týmové supervizi se tedy setkávají pouze zaměstnanci z jednoho pracoviště. Hawkins a Sohet (2006) zmiňují několik výhod týmové supervize nad individuální, některé z nich zde uvádím. Jednou je ušetření jak financí, tak i času. Další výhodou je, že skupina dodává pracovníkům podpurnou atmosféru a je tedy snazší se podělit o své úzkosti a strasti. S rostoucím počtem členů roste i škála životních zkušeností, díky tomu se zvyšuje pravděpodobnost, že se někdo dokáže vcítit do supervizovaného a je tedy k němu přistupováno dostatečně empaticky.

Skupinová supervize

Na skupinové supervizi se setkává 3-12 osob, které nepocházejí ze stejného pracoviště a výhodné je, pokud se mezi sebou vůbec neznají. (Havrdová a Hajný, 2008) U skupiny je potřeba stejného zájmu nebo podobného způsobu práce, není ovšem nutná úplně stejná profese. (Venglářová a kol., 2013) Výhodou je, že se skupiny mohou oprostít od svého postavení v zaměstnání a mohou být tak ve skupině uvolněnější, je možné do skupiny vstoupit i anonymně a nesdílet název místa působnosti. (Havrdová a Hajný, 2008; Venglářová a kol., 2013) Havrdová (2008) dodává, že ve skupinové supervizi, na rozdíl od individuální, může více docházet k soupeření o pozornost, a to může narušovat dynamiku skupiny.

Supervize zaměřená na případ

Všechny tři výše zmíněné formy supervize (individuální, týmová, skupinová) mohou být zároveň i supervizí případovou. Při ní odborník/supervidovaný popisuje konkrétního klienta, a snaží se společně najít nejlepší postup a řešení případu. (Kalina, 2015)

Supervize zaměřená na zaměstnance

Nejčastější formou této supervize je supervize týmová. Je používána především pro udržení motivace u zaměstnanců dané organizace. Ta ji také může objednávat při potřebě stabilizace personální situace nebo ze zájmu o potřeby zaměstnanců. Může tak přispívat prevenci vyhoření nebo usnadnit zaběhnutí novému zaměstnanci. (Havrdová a Hajný, 2008)

Intervize

Intervize je případem, kdy u setkání není supervizor a jeho místo bere někdo jiný ze zaměstnanců. I při této formě je ovšem potřeba, aby se domluvily podmínky konzultace – čas, téma cíle atd. Častými důvody, proč se tato forma volí je nedostatek financí nebo času, potřeba flexibilních konzultací a potřeba řešení témat bez přítomnosti nadřízených. (Venglářová a kol., 2013)

1.4 Spolupráce v supervizi

Při supervizi dochází k interakci mezi supervizorem a supervidovanými, kteří společně vytváří prostor, kde mohou v bezpečí sdílet své problémy, osobně se rozvíjet a reflektovat vzájemné případy. Při každém sezení je přínosný vzájemný respekt, pozitivní přístup k supervizi a upřímnost. Před první supervizí obvykle účastníci moc neví, co je čeká a samotní supervizoři pocítují nervozitu z nových témat. Trapková a Chvála (in Eis et al., 1995, s.64) k procesu zavádění supervize z pohledu supervizora: „*Jako bychom seděli na začátku kolem prázdného stolu, na který vykládá klient své karty, kostky, předměty, my pečujeme o to, aby jich bylo dost, abychom si je mohli prohlížet, pohybovat s nimi, přeskupovat je, přidávat k nim své.*“

1.4.1 Supervizní proces

U každé supervize se nejdříve musí dohodnout kontrakt, který má obvykle část technickou a obsahovou. Technický kontrakt vzniká před začátkem supervize a obsahuje spíše organizační údaje. Mělo by být zapsáno o jakou formu supervize jde, kde bude probíhat, její četnost, cena a na jak dlouho se smlouva uzavírá. Součástí také může být, jak se bude postupovat při případném dřívějším ukončování supervize. Druhý kontrakt se obvykle nazývá zakázkou a vzniká v úvodu každého supervizního setkání. V ní by se mělo zadat na čem chce supervidovaný na daném sezení pracovat a případně na jaká specifická témata se chce zaměřit. Dodržování stanovených pravidel přispívá k dobře fungující supervizi. (Novotný)

Pro lepší orientaci v průběhu supervize existují supervizní modely. Pro začínající supervizory jsou vhodnou pomůckou pro nacházení technik a strategií. V posledních letech supervizních modelů přibývá – vývojový přístup, model dvojité matice atd. (Hawkins, Shohet, 2004) V této práci je stručně popsán tzv. model cyklické supervize, který je považován za nejobecnější.

O cyklickém modelu pojednává celá kniha od Svobodové a Valáška (2002), následující text vychází z ní. Model je složen z pěti částí, které jsou cyklicky spojeny. Fáze nemusí striktně jít v pořadí, ve kterém jsou uvedeny, model se může podle nutnosti upravovat. Především je nutné, aby se postupovalo podle potřeb klienta.

- Kontrakt – je základem spolupráce mezi supervizorem a supervidovaným. Dává práci směr, účel, uspořádání a řád. Měl by vznikat před a na začátku supervize. Více o kontraktu je v textu výše.
- Zaměření – se krystalizuje ve chvíli, kdy supervidovaný seznamuje ostatní s předmětem, který by chtěl na supervizi probírat. Supervizor pak zvolené téma pomáhá přesněji formulovat a pak prolíná celou supervizi.
- Prostor – je místem pro objevování, získávání jiných a nových náhledů. V této části jsou využívány různé techniky pro podpoření kreativního myšlení.
- Most – slouží k propojení kreativních objevů s profesní realitou. Supervizor napomáhá, aby si klient nové poznatky uvědomil a uměl je pro sebe využít.
- Shrnutí – je závěrečnou částí, při kterém se přemítá nad uběhlým sezením, k jakým výsledkům se dobrali a jejich vyhodnocení. Na konci by měli společně zreflektovat kvalitu a efektivitu jejich odvedené práce.

1.4.2 Supervizor

Postava supervizora je v rámci dobře fungující supervize zásadní složkou. Pro správné vykonávání profese je důležité vhodné vzdělání a určité osobnostní vlastnosti. V současné době je ukotvení ve kvalifikačních standardech stále nedostatečné a přibývají supervizoři bez kvalitního vzdělání. V Evropě jsou vzdělávací kritéria a kvalifikace regulované národními svazy, které jsou sdruženy v Asociaci národních organizací v Evropě (ANSE). V České republice národní svaz zatím neexistuje, proto vzdělavatelé v supervizi vychází z kritérií ANSE, která byla upravena pro praxi u nás. Dle nich se supervizorem stává vysokoškolsky vzdělaná osoba, která má minimálně 6 let praxe v pomáhajících profesích a absolvovala minimálně dvouletý kurz supervize v rozsahu alespoň 380 hodin. K tomu je také potřeba kolem 80 hodin účasti na supervizi. Při vstupu do vzdělávacího programu v supervizi musí mít uchazeč minimálně 4 roky praxi v oboru, zkušenost ze supervize minimálně 60 hodin a 300 hodin účasti na dalších aktivitách a kurzech. (Příručka supervize, 2008) Požadavky různých českých organizací se od sebe různě liší, kurzy nabízí například Česká asociace pro supervizi nebo Remedium Praha. Další možností je studijní obor Řízení

a supervize v sociálních a zdravotnických organizacích na Fakultě humanitních studií Univerzity Karlovy.

Matoušek (2013, s.371) popisuje některé z etických zásad, které by měl supervizor respektovat. Jsou to například:

- „*Supervizor nezneužije vztah se supervidovaným, a to ani vize, ke svým osobním, profesním či ekonomickým zájmům;*
- *Supervizor bude pracovat na základě kontraktu a v jeho rámci, bude konat vše pro naplnění dojednané zakázky;*
- *Supervizor bude transparentní a odpovědný supervizantům i zadavatelům supervize ohledně svého vzdělání, výcviku v supervizi, používaných metod a prostředků; bude uzavírat pouze kontrakt, který odpovídá jeho schopnostem;*
- *Supervizor bude pracovat jako nezávislý a nestranný odborník a bude se vyhýbat konfliktu zájmů.*“

Stejně jako řádné vzdělání, jsou vlastnosti supervizora vlivným faktorem na průběh supervize. Pro úspěšnou supervizi je potřeba, aby supervidovaní mohli supervizorovi důvěřovat a aby ve skupině vzniklo bezpečné zázemí. K tomu může dopomoci, jestliže vzbuzuje v supervizantech pocit naděje a ochotu svěřit se. Dále jsou vítané vlastnosti jako je lidskost, tolerance, trpělivost a porozumění. (Matoušek, 2013) Kadushin (in Matoušek, 2013) také zmiňuje empatii, autenticitu, schopnost ocenit dobré výkony a dávat zpětnou vazbu. Na toto téma provedl Šimek (1995 in Pačesová, 2004) anketu, která podporuje platnost potřeby zmíněných vlastností, dále uvádí i smysl pro humor nebo respekt k odlišnostem.

1.4.3 Supervizant

Stejně důležitou osobou jako je supervizor je pro supervizi i supervizant. K úspěšným sezením je nutné, aby byl supervizant otevřen ke spolupráci a měl aktivní zájem o změnu i za cenu nesnadné cesty. Napomáhá tomu, jestliže je ochotný poznávat sám sebe, sdílí pozitivní, ale i negativní emoce a tvořivě přistupuje k náročným situacím. Může se stát, že se těžce na sebe se supervizorem vyladují. Důležité je takové problémy reflektovat a pracovat na nich. Také je proto vhodné se nejdříve osobně potkat a vzájemně si spolupráci vyzkoušet, než dojde k potvrzení dlouhodobější spolupráce. (Matoušek, 2013) Broža (in

Kalina, 2015) shrnuje odpovědnost supervizanta do čtyři základní kroků. Je to výběr supervizora, prezentování zakázky, definování cíle a průběžná aktivita.

1.5 Supervize ve školství

Supervize realizovaná ve školství se pomalu stává více žádanou a oceňovanou. Tomu odpovídá i aktivita českého Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT), které vytváří různé strategické dokumenty ke zkvalitňování celého systému školství. Dle Hawkinse a Shoheta (2004) by měla supervize být součástí kvalitní podpory ve všech profesích, u kterých se pracuje s lidmi a lidským vztahem. Pomáhá předcházet pocitům opotřebovanosti a rigidity, které mohou vést až k syndromu vyhoření.

Supervize se tedy postupně prosazuje do oblasti školství, ale zatím v ní nemá legislativní ukotvení a není povinností nabízet ji jako firmu vzdělávání. Dle § 24, odst. 3 zákona o pedagogických pracovnících má ředitel veřejné školy povinnost zajistit další vzdělávání pedagogických pracovníků dle plánu dalšího vzdělávání, který ovšem nemá žádný právní předpis. (Zákon č. 563/2004 Sb.) Jediným zakotveným dokumentem od MŠMT je „Metodický pokyn k poskytování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně ochranné péče“. V zařízeních ústavní a ochranné léčby se postupně mění problematika dětí a pracovníci se dostávají do nových, často nestandardních a krizových situací, na které v rámci svého předchozího studia i praxe nebyly připraveni. Metodický pokyn vymezuje supervizi jako podporu a pomoc a upozorňuje na častou chybnou spojitost s kontrolou. (Metodický pokyn, 2010)

Dle Masákové (in Švancar, 2007) je supervize zásadní, aby si učitel uvědomil rámec své role. Stejně jako ostatní pomáhající profese, mají pedagogové tendenci upouštět od hranic mezi profesním a osobním vztahem. Také je nápomocná pro změnu v komunikaci s kolegy, vedením školy či rodiči žáků. Díky podpoře zaměřené na péči o učitele to tak může mít pozitivní vliv na celkové fungování školy. Na začátku práce jsou zmíněné tři základní funkce supervize – vzdělávací, podpůrná a řídicí. Martanová (2020) popisuje, jak tyto funkce můžeme aplikovat na školství. Vzdělávací funkce pomáhá učitelům porozumět dynamice různých vztahů ve škole, díky tomu mohou náročnější situace řešit s větším nadhledem. Podpůrná funkce pomáhá učitelům vyrovnávat se se svými kladnými i negativními

emocemi. Řídící funkce plyne ze vztahu supervizor-supervizant, jestliže učitel překračuje etické principy, musí ho na to supervizor upozornit.

Každý z učitelů řeší obdobná témata, ale často o tom neví až do chvíle sdílení na supervizi. Každému z nich se někdy s někým špatně spolupracovalo, nevěděl si rady nebo byl vyčerpaný z práce. Jestliže neřeší pocity, které v nich vznikají v takových situacích, mohou nakonec převládnout jen negativní emoce a dospějí tak k syndromu vyhoření. (Havránková, 2012) A právě supervize dává učitelům možnost s někým sdílet své každodenní trápení. S pomocí supervizora mohou identifikovat své problémy a společně je rozebrat. Je důležité, aby byl pedagog otevřený a chtěl se hlouběji zabývat vztahy a procesy, které ho ovlivňují. (Garubo a Rothstein, 1998) Havránková (2012, s. 33) uvádí, co v supervizi napomáhá pedagogovi v jeho osobním rozvoji:

- *„názor každého supervidovaného je důležitý, učíme se vzájemné toleranci;*
- *získáváme zkušenost, že o všem se dá mluvit;*
- *rozvíjíme dovednost vzájemně si poskytovat zpětnou vazbu, která je konkrétní a pozitivně formulovaná;*
- *i nepříjemné věci si můžeme říkat s respektem;*
- *zbavujeme se iluzí (zejména sám o sobě), nikoliv ideálů, stáváme se sami sebou;*
- *jestli se nám něco nepovedlo, hledáme způsob, jak to příště udělat lépe;*
- *s pomocí ostatních, hledáme své dobré místo v týmu;*
- *vracíme se k těm, kvůli komu tam jsme, k žákům;*
- *předcházíme syndromu vyhoření.“*

1.5.1 Bariéry a motivace učitelů k supervizi

Očekávání přínosů supervize ve školách je přímým analogem očekávání, která jsou u supervize již dlouho zakotvena v jiných oborech. Lze je vidět jednak na zlepšování interakce se svým okolím, tj. kolegy, žáky a rodiči, ale také na svém vnitřním rozvoji – sebereflexi, psychohygieně, rozšiřování obzorů apod., přičemž obě oblasti se přirozeně prolínají.

Bariéry

Přestože přínosy supervize jsou zjevné a byly popsány v řadě prací, existuje řada bariér jejího zavádění. Například Lisník (2012 in Skřeňucká) shrnul oblasti, které mohou u pedagogů komplikovat využívání a chápání supervize. Je to například nerozlišení zakázky pro supervizi od zakázek jiných typů setkání pedagogů jako jsou porady, přítomnost různých pracovníků školy, která znelehčuje určit jednotnou zakázku pro supervizi. Dále je to také zaměření na výkon a rychlé vyřešení nekontrolovatelných situací a časté uplatňování stereotypu, že jako učitel musí vždy vše vědět a nesmí dělat chyby.

Další ilustrací problematiky zavádění supervize lze převzít od Milana Černého, ředitele Mateřské a základní školy speciální Diakonie s dlouholetou praxí „supervidovaného“ Černý (2012), který do své školy zavedl supervizi v roce 2011. V citovaném článku pojednává o své vlastní zkušenosti při zavádění supervize a hovoří o problematických aspektech. Vyučující tvrdí, že pocity a nevyřešené situace ve třídách neustále řeší mezi sebou, v kabinetě nebo na chodbě. To vede k jejich nedůvěře k řešení problému na supervizi, která je pro ně nedostatečně známým nástrojem a nemusí být k dispozici ihned. Černý charakterizuje očekávaný přístup učitele k překážkám jako „*ten, kdo ví, zná a umí si poradit*“. Učitel je tedy odborník a ví si vždy rady. Naopak supervize nutí ke sdílení pochybností, což je věc, o které si učitelé myslí, že by si neměli dovolit.

Milan Černý dále zmiňuje, že pedagog je zvyklý, že je kontrolován inspekci nebo hospitací, zda dodržuje při výuce normy. To samé pak očekává i od supervize. Že se opravdu jedná o podporu se přesvědčí až potom, co ji sami navštíví a ujistí se o bezpečnosti skupiny. Chybně učitelé zadávají zakázku u supervize a očekávají, že jim bude pomoc poskytnuta ve formě předání informace, rad a návodů.

S výše uvedenými autory můžeme dále porovnat přístup Martina Vybírala (2018), který je zkušeným školním supervizorem. Specifikuje bariéry, které mohou bránit využití supervize v plném rozsahu takto:

- Neznalost supervize jako takové, ať už u učitelů, tak i u vedení škol;
- Odstup a nedostatek důvěry k supervizi jako k novému nástroji, který jim má pomáhat v rozšíření kompetencí;

- Hierarchicky nastavený školní systém a s ním související kontroly (je potřeba, aby pedagogové byli neustále ujišťováni, že o kontrolu nejde);
- Očekávání, že učitelům bude poskytnutý návod nebo univerzální rada, jak situaci zvládnout;
- Nedostatek financí ve školách.

Jedním z posledních příspěvků k dané problematice je článek od Martanové (2020), ve kterém prezentuje výsledky z šetření, kterého se účastnilo 2372 vyučujících. Učitelé, kteří nedocházejí na žádná setkání, vnímají překážky pro zavádění supervize silněji než učitelé se zkušeností se supervizí. Mezi největší bariéry spadá nedostatek financí, obava sdílet problémy a příliš mnoho jiných povinností, a tedy nedostatek času.

Motivace

V kontrastu k bariérám zavádění supervize lze uvést i motivační faktory. Např. Lisník (2012 in Skřeňucká) uvádí zlepšení spolupráce, komunikace o problémech mezi učiteli, ujasnění si svých postojů, porozumění svému chování a emocím a získání úlevy díky společnému sdílení prožitků a problémů mezi kolegy.

Černý (2012) chápe jako zásadní přínos vytvoření prostoru pro sdílení a řešení vztahových a výchovných problémů žáků, předávání informací, sjednocení přístupu, sdílení úspěchů i neúspěchů. Možnost odborné diskuse s otevřenou přímou zpětnou vazbou a sebereflexe pro práci s lidmi. Dále podle Černého poskytuje supervize místo, kde si každý hledá svoji odpověď na řešení daného problému.

Vybíral (2018) uvádí konkrétnější případy přínosu pro učitele. Supervize může napomoci zpracovat nejistoty, obavy a zmatky. Poskytuje pedagogům místo, kde mohou společně přemýšlet nad postupy řešení problémů. Učí je hodnotit zpětně své způsoby výuky a pochopit potřeby a motivy žáků. Michal Vybíral uvádí v článku některé zpětné vazby od učitelů, kteří se účastnili supervizí, jako například: *„Častěji jsem se zamýšlela nad svým vlivem na děti a hodnotila zpětně svůj způsob výuky.“*

V šetření u Martanové (2020) se ukazují jako jedny z největších přínosů ze supervize vzájemné povzbuzení a namotivování, inspirace pro obtížné situace, vytváření společné vize, prohloubení vzájemného porozumění nebo také normalizaci špatných zkušeností.

1.6 Pedagogický pracovník

V souladu se školským zákonem § 7, odst. 7 zajišťují ve školách a školských zařízeních vzdělávání pedagogičtí pracovníci. (Zákon č. 561/2004 Sb.) Pedagogickým pracovníkem je dle § 2, odst. 1 zákona o pedagogických pracovnících ten, „*kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činností přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu*“. Pracovník musí být zaměstnancem právnické osoby vykonávající činnost školského zařízení, způsobilý k právním úkonům, odborně kvalifikovaný, bezúhonný, zdravotně způsobilý a musí prokázat znalost českého jazyka. Dle uvedeného zákona je pedagogickým pracovníkem vykonávajícím přímou pedagogickou činností:

- *„učitel,*
- *pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků,*
- *vychovatel,*
- *speciální pedagog,*
- *psycholog,*
- *pedagog volného času,*
- *asistent pedagoga,*
- *trenér,*
- *metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně,*
- *vedoucí pedagogický pracovník.*“ (Zákon č. 563/2004 Sb.)

Následující text se s ohledem zaměření této práce soustředí především na specifika učitelské profese.

1.6.1 Osobnost učitele

Na osobnost učitele jsou kladeny poměrně vysoké požadavky. Na jednu stranu je po něm žádaná vysoká úroveň morálních vlastností a na druhou stranu musí dokazovat vysokou erudovanost ve svém oboru. (Nelešovská, 2005) Štech (2008) ještě přidává prvek celospolečenské prospěšnosti – ve smyslu plnit významnou potřebu. Při interakci se žáky se

učitel musí ve své profesi soustředit na dvě základní činnosti – vzdělávací a výchovnou. Pro vzdělávání je třeba, aby znal dobře svůj obor, a aby látku k němu uměl všem vysvětlit. Pomáhá jim tak osvojovat vědomosti, návyky a dovednosti. Učitel zároveň působí na žáky jako model a tím formuje jejich osobnost, k tomu je potřeba, aby uměl psychologicky myslet a jednat. Jeho výchovou tak spoluutváří jejich charakter, rozvíjí zájmy, ovlivňuje sebedůvěru, postoje a hodnoty. (Kohoutek, 1996; Holeček 2005) Nelešovská (2005) shrnuje, že vztah vytvořený mezi žákem a učitelem ovlivní normy a sociální prostředí ve třídě a výkony, chování, paměť a myšlení žáka. Dle Kohoutka (1996) imponuje žákům především spravedlivý postoj k nim. Ryans (in Fonatana, 2010) provedl výzkum, ve kterém zjistil, že úspěšný učitel je vřelý, chápavý, přátelský, odpovědný, soustavný, vynalézavý a nadšený. Další výzkumy poukázaly, že vysoká míra kritiky směřovaná k žákům může působit negativně na jejich důvěru ve své schopnosti a sebevědomí. Jako další důležitý aspekt se ukázala důkladná příprava učitele na hodinu, mimoškolní činnosti a projevovaný zájem o jednotlivé žáky. Dále je důležitá citová stabilita a schopnost objektivně a klidně řešit konflikty. (Fontana, 2010)

1.6.2 Náročnost učitelské profese

Náročnost profese je významná už jen proto, že učitel ve svém povolání působí celou svojí osobností. (Kohoutek, 1996) Fejfarová (2012) ji prezentuje jako rozpor mezi různými rolemi požadovanými po učiteli. V jedné roli vzdělává, informuje, podněcuje, motivuje a inspiruje, kdežto u výchovné role naslouchá, podporuje, a i trestá a kontroluje. Problematiku ambivalence zmiňuje také Štech (2008) a rozšiřuje ji o pět různých pohledů. Prvním z nich je, že ačkoliv při odvádění dobré práce není možné docílit absolutního úspěchu. Proto je nutná připomínka, že si učitel nemusí vždy vědět rady, nemusí vše znát a může chybovat. Druhým dilematem je vztah, u kterého má učitel navrch a žáci jsou ti „slabší“. Velkým rizikem je manipulace a zneužití moci, a tedy poškození dítěte. Třetím je rozpor u vedení nezralých žáků k autonomii, kde ovšem využívané prostředky mohou působit prohlubujícím způsobem (instrukce, sankce). Čtvrtým je hranice mezi afektivním zaujetím a profesionálním odstupem, kdy může docházet k nepřiměřenému hodnocení žáka. Posledním je potřeba vyučovat poznatky dle závazných pravidel, když každý žák má své způsoby myšlení a jiné předpoklady.

Nejen, že jsou tedy učitelé vystavováni vnitřním konfliktům v rámci profese, ale k tomu jsou hodnoceni i společností. Jejich činnost je sledována prostřednictvím hodnocení ve škole, komunikací s rodiči, ale i samotnými žáky. (Fontana, 2010) Holeček (2001 in Kohoutek, Řehulka, 2011, s.108) uvádí sedm zátěžových faktorů působících na učitele:

- „*Pracovní přetížení učitelů a učitelek*
- *Problémoví žáci;*
- *Vedení školy nadřízenými orgány;*
- *Neuspokojená potřeba seberealizace;*
- *Problémoví rodiče;*
- *Nevyhovující pracovní prostředí školy;*
- *Problémoví kolegové.*“

Pracovní přetížení zažívají učitelé poměrně často, přispívají k němu krátké přestávky, nadbytečná administrativa nebo například mnoho vzdělávacích projektů. Urbánek (1999 in Průcha, 2002) provedl výzkum na faktickou náplň práce českých učitelů. Pouze jednu třetinu času stráví učitel vyučováním, další třetinu času stráveného prací se připravuje na vyučování, opravuje práce aj. a zbylý čas naplňuje mimoškolními aktivitami – komunikace s rodiči, další vzdělávání aj. Výsledný čas je tedy o dost větší, než se může zdát. K nesnadné práci přispívají problémoví žáci, kteří jsou nespolupracující s učiteli, nemají motivaci, utíkají ze školy a stoupá jejich agresivita. Jsou to také žáci s poruchami chování a učení. V poslední době se s příchodem nových technologií stávají učitelé terčem kyberšikany. Kopecký a Szotkowski (2016b in Kopecký a Szotkowski, 2018) zjistili, že 21 % českých učitelů se někdy setkalo s různými formami agrese prostřednictvím internetu.

Uvedené stresory jsou také často kombinovány s faktory mimo profesní oblast. Další oblasti, které mají vliv na psychický stav jedince jsou životní styl a osobní situace. U životního stylu jde o podobu dodržování pitného režimu, pití alkoholu nebo dostatek spánku. Z osobního hlediska může učitele ovlivňovat nemoc blízké osoby, úmrtí v rodině nebo partnerské problémy. Jestliže je stresu učitel vystavován příliš dlouho a bez pomoci, může u něj dojít až ke vzniku syndromu vyhoření. Při syndromu vyhoření jedinec prožívá dlouhodobý pocit vyčerpání a často se vyskytuje u profesí, které pracují s lidmi – tedy i u učitelů. (Čapek, 2018) Projevuje se na úrovni fyzické (únava, bolest), kognitivní

(soustředění) i emoční (cynismus). Stresové zatížení u učitelské profese má často za následek nespokojenost, časté změny zaměstnání, a i dřívější ukončení kariéry. Dalším negativním důsledkem syndromu vyhoření u učitelů je fakt, že ovlivňuje i studijní výsledky žáků. (Ptáček et al., 2018) Čapek (2018) uvádí jako nejčastější důvody syndromu vyhoření velká očekávání, rozpor rolí, příliš práce a málo času, nedostatečnou podporu a nedostatek autonomie. Studie „Syndrom vyhoření a životní styl učitelů základních škol“ provedla šetření u 2934 učitelů a uvedla, že pro 53,2 % z nich je jejich práce zdrojem dlouhodobého stresu a že jsou ohroženi syndromem vyhoření. Přidružená je často neschopnost oddělovat svůj osobní čas od pracovního. (Ptáček et al., 2018)

2 Empirická část

V teoretické části jsem se věnovala především dvěma větším tématům. Rozsáhleji jsem popsala aspekty týkající se samotné supervize a dále uvedla možnosti rozvoje pedagogických pracovníků. Díky tomu jsem já sama získala větší náhled na danou problematiku a nové znalosti mohla náležitě využít k práci se získanými daty pro empirickou část bakalářské práce. V této kapitole tedy předložím průběh výzkumného šetření – použité metody, popis výzkumného vzorku, analýzu dat a jejich interpretaci. Výzkum se soustředí na pedagogické pracovníky, přesněji na učitele, asistenty pedagogů, speciální pedagogy a školní psychology, kteří pravidelně docházejí za supervizi. Je zaměřen pouze na jednu základní školu, kde je supervize zavedena již tři roky. Výzkum je koncipován jako kvalitativní a data byla tedy získána pomocí rozhovorů, které jsem následně zpracovala s pomocí otevřeného kódování. Jednotlivé kroky této práce jsou dále podrobněji popsány.

2.1 Výzkumné cíle

Ačkoliv je supervize vhodnou kombinací prvků rozvoje i podpory pro zaměstnance, není na školách v České republice stále dostatečně využívána. Tato práce se právě soustředí na školu s již zaběhlou supervizí. Hlavní výzkumnou otázkou pro empirickou část bylo: *Jak probíhá supervize na základní škole*, a je tedy tak spjata s cílem výzkumu. Cílem bylo zmapovat zkušenosti pedagogických pracovníků, jestli se jejich pohledy střetávají či naopak. Zjistit, jak vypadá průběh supervize a co všechno ho může ovlivňovat. Zda proces implementace supervize do školy a mezi její pracovníky byl snadný nebo se vyskytovaly nějaké překážky, s čímž se pojí i problematika samotného termínu.

Dílčí otázky:

- *Jak vypadal proces implementace supervize na základní škole?*
- *Jak vnímají učitelé význam supervize?*
- *Vnímají různé profese přínos supervize jinak?*
- *Jaká jsou hlavní témata na supervizi učitelů?*
- *Jaké faktory ovlivňují fungování supervize?*

2.2 Metodologie výzkumu

2.2.1 Typ výzkumu

U této práce je využit kvalitativní přístup, který je vhodný pro práci s daty, kde je přínosem komplexní obraz zkoumaných jevů. Miovský (2006, s.18) provedl analýzu a vytvořil tak definici, která pojímá jeho komplikovanost: *„Kvalitativní přístup je v psychologických vědách přístupem využívajícím jedinečnosti a neopakovatelnosti, kontextuálnosti, procesuálnosti a dynamiky a v jeho rámci cíleně pracujeme s reflexivní povahou jakéhokoli psychologického zkoumání. Pro popis, analýzu a interpretaci nekvantifikovaných či nekvantifikovatelných vlastností zkoumaných psychologických fenoménů naší vnitřní a vnější reality využívá kvalitativních metod.“* V průběhu výzkumník pracuje s výzkumnými otázkami, na které hledá odpovědi v získaných datech a snaží se o jejich analýzu. Pro práci s daty se nepoužívají příliš standardizované metody a data mohou být získávána například pomocí videozáznamů, fotografií, rozhovorů, nebo pozorování. Nevýhodou kvalitativního přístupu může být časová náročnost pro sběr dat nebo například snadnější ovlivnitelnost výsledků výzkumníkem. (Hendl, 2016)

2.2.2 Metoda sběru dat

Jednou z metod kvalitativního přístupu je metoda moderovaného rozhovoru, která byla vybrána jako vyhovující, vzhledem k cíli výzkumu. Pro sběr dat byla využita metoda polostrukturovaného interview, ke kterému bylo předem vytvořeno dotazovací schéma s jednotlivými okruhy. Otázky byly pokládány tak, aby byli participant vyzýváni odpovídat co nejobjektivněji. Výhodou je možnost změny pořadí otázek, jejich úprava a případné dovysvětlení některých odpovědí. Nevýhodou polostrukturovaného rozhovoru může být neudržení dané struktury, přílišným pokládáním doplňujících otázek může výzkumník získávat nerelevantní informace k výzkumu. (Mioviský, 2006)

Účastníky rozhovorů byli pedagogičtí pracovníci ze Základní školy. Sběr dat probíhal na jaře 2020 a původně měl probíhat ve třídách na dané škole. Z důvodu nepříznivé epidemiologické situace v roce 2020 zapříčiněné onemocněním COVID-19, byly školy nucené zavřít a podařilo se tak provést pouze jediný rozhovor osobně. U ostatních participantů probíhal rozhovor skrze video hovory či telefonní hovory.

2.2.3 Schéma polostrukturovaného rozhovoru

Při tvorbě schématu jsem dospěla k určitým tématům, která jsou stěžejní pro stanovené výzkumné otázky. Ty jsem roztrídila do tří oblastí a podle nich jsem zvolila otázky vhodné k rozhovoru. Některé z otázek následně ani v rozhovoru nezazněly, jelikož byly zodpovězené v rámci jiné. Zde uvádím vypracované orientační schéma k rozhovoru:

Zkušenosti

- Jaké jsou ve škole možnosti pro Váš rozvoj, sdílení zkušeností, podporu apod.?
- Kdy jste se poprvé zúčastnil supervize? / Nejen na této škole.
- Jak často se účastníte supervize?
- Vyzdvihl/a byste nějaké pozitivní zkušenosti nebo stránky, které pociťujete?
- Vyzdvihl/a byste nějaké negativní zkušenosti nebo stránky, které pociťujete?
- Můžete popsat jednu konkrétní změnu, která se udála po zavedení supervize?

Oblasti

- Jaké oblasti nejčastěji na supervizi rozebíráte?
- Je něco, co Vy osobně řešíte na supervizi často?
- Čím jsou pro Vás užitečné příspěvky ostatních?
- Jaká oblast Vám přišla nejzajímavější?

Očekávání/představa

- Jaké jste měl/a očekávání, když jste šel/šla poprvé na supervizi?
- Kdo Vám supervizi představil? / Vaše iniciativa?
- Jak byste si představoval/a ideální supervizi?
 - ☐ Prostředí
 - ☐ Kolegové
 - ☐ Četnost
 - ☐ Zaměření
 - ☐ Supervizor
- Měla by být supervize nabízena/zavedena na všech školách? / proč?

2.2.4 Průběh rozhovoru

Před začátkem každého setkání, byli participantů seznámeni s účelem rozhovoru a s tématem mé práce. Dále byli upozorněni, že rozhovor bude nahráván pro další zpracování, a že nemusí odpovídat na otázky, na které nechtějí. Každý rozhovor se pohyboval v rozmezí 30 - 70 minut. Jelikož je aktivita na supervizi poměrně důvěrná, jedna ze dvou skupin se nejdříve dohodla na svém setkání na umožnění rozhovoru s jejich členy. Všem účastníkům byla zaručena anonymita a ujištění, že data získaná v rozhovorech budou použita pouze pro tuto závěrečnou práci.

2.2.5 Zkoumaný soubor

Oslovená škola je poměrně aktivní a účastní se mnoha projektů, které se váží se vzděláváním – jak dětí, tak i pedagogů. Klade důraz na nadstandardní péči o děti s výukovými a výchovnými problémy a realizuje mnoho podpůrných inkluzivních opatření. Celá škola má dohromady 27 tříd (14 tříd na prvním stupni a 13 tříd na druhém stupni) a každá třída má okolo 25 žáků. Žákům se věnuje více jak 50 plně kvalifikovaných pedagogů a většina tříd má svého pedagogického asistenta. Dále je zde 6 speciálních pedagožek, z nichž jsou dvě také logopedky. Pedagogický tým navíc doplňují dvě školní psychologové. Pracovníkům školy jsou umožňovány aktivity různého druhu pro jejich zvýšení odborné způsobilosti, jednou z nich je také právě supervize.

Nejdříve jsem pana ředitele požádala o možnost oslovení pedagogických pracovníků pro můj výzkum a následně je kontaktovala. Z oslovených 11 osob se mi podařilo provést rozhovor s 10 z nich. Jak jsem již zmiňovala, většina rozhovorů probíhala skrze video hovory – Google Meet a Microsoft Teams.

Na zvolené škole funguje supervize třetím rokem a je dobrovolná. Zavedlo ji vedení školy s podporou školních psychologů. V tuto chvíli fungují dvě skupiny – samostatně pro pedagogy (1. stupeň) a pro pedagogicko-poradenský tým (asistenti pedagogů, speciální pedagogové, školní psychologové). Každé skupině byl udělen jiný supervizor. První rok se odehrávala setkání pedagogů ve škole ve třídě. Následně bylo navrženo, aby supervize probíhala jinde než na pracovišti, a tak se poslední dva roky schází v kavárně v centru Prahy. Poslední rok se ke skupině přidala jedna vyučující, a nyní se tedy pravidelně setkává 7 učitelů

jednou za měsíc na dvě hodiny. Na supervizi pedagogicko-poradenského týmu se ve škole schází 8 zaměstnanců. V průběhu se složení členů měnilo.

V tabulce uvádím základní informace o účastnících pro lepší orientaci u nadcházející prezentace a analýzy dat. Každý participant má přidělený kód a k němu jsou dodány informace o pracovní pozici, věku, délky praxe na dané pozici a dosaženém vzdělání.

Participant	Pracovní pozice	Věk	Délka praxe	Vzdělání
U1	Učitelka	43let	Více jak 20let	SŠ s maturitou
U2	Učitelka	42let	6let	VŠ
U3	Učitelka	46let	Více jak 20let	VŠ
U4	Učitel	43let	17let	VŠ
U5	Učitelka	44let	20let	VŠ
U6	Učitelka	56let	22let	VŠ
P1	Asistentka pedagoga	43let	4roky	SŠ s maturitou
P2	Speciální pedagožka	34let	7let	VŠ
P3	Školní psycholožka	26let	1rok	VŠ
P4	Školní psycholožka	32let	2roky	VŠ

2.2.6 Metoda zpracovávání a analýzy dat

Tabulka č.1

Všechny rozhovory byly uchovány v podobě nahrávek a ty byly následně doslovně přepsány. Hendl (2016) popisuje doslovnou transkripci jako časově náročnou techniku, při které přepisujeme mluvený rozhovor do písemného textu. Pro důkladné zanalyzování získaných dat je to ovšem nezbytné.

Pro analýzu bylo využito otevřeného kódování, při kterém se text rozděluje na různé části/jednotky. Každé jednotce se následně přidělí určitý kód, kterým se označuje téma, které reprezentuje. U každé z nich je také vhodné určit hranice, co kam patří. (Šed'ová, Švaříček, 2014)

2.3 Analýza dat

Ze získaných dat jsem získala 16 jednotek a ty jsem sdružila do 6 hlavních okruhů, které pomohou k odpovědím pro dané otázky. Všechny kategorie jsou popsány níže, a jsou opřeny o odpovědi jednotlivých účastníků. Pro větší přehlednost uvádím jednotlivá témata a jejich kategorie:

- Jak šel čas – očekávání, první zkušenost, vnímání supervize
- Náročná profese a osvobození – náročnost profese, přínosy supervize, ideál
- Soukolí supervize – členové, supervizor, místo setkávání
- O čem a jak – obecně, konkrétně, aktivita při supervizi
- Další podpora – kolegiální podpora, podpora od vedení
- Pro ostatní školy a jejich zaměstnance – implementace, termín

Při analýze dat jsem se především soustředila na data získaná od učitelů, jelikož se mi podařilo hovořit se 6 ze 7 docházejících na supervizi. V průběhu fungování jejich skupiny jedna členka odešla ihned na začátku a jedna se připojila později. Čtyři zbylé rozhovory s pracovníky z pedagogicko-poradenského týmu považuji spíše za rozšíření náhledu fungování supervize na základní škole, jelikož jen tři z nich jsou aktivními účastníky v jejich jinak osmičlenné supervizní skupině a jen jedna z nich dochází na supervizi od samého počátku. Při prezentaci dat budu pro přehlednější práci nazývat supervizní skupinu učitelů prvního stupně skupinou jedna a supervizní skupinu pedagogicko-poradenského týmu skupinou dva.

2.3.1 Jak šel čas

Tato kategorie se soustředí na prvotní představu nyní již zaběhlých frekventantů supervize, dále na jejich první zkušenosti se supervizí na dané škole a jak se změnil jejich náhled na supervizi, jak ji v této chvíli vnímají.

Očekávání

Nejvíce se učitelky a učitel shodují v tom, že neměli na počátku úplně jasnou představu, co se přesně skrývá pod pojmem supervize. Termín někteří již zaslechli, ale

nejprve nesprávně posuzovali jeho význam. Čtyři z pedagogů a pedagožek si nejdříve supervizi spojovali spíše s kontrolou či externím dohledem.

„Dříve jsem termín párkrát zaslechla, ale nebyla jsem si úplně jistá, co to přesně obnáší. Možná jsem myslela, že to bude spíš někdo, kdo nás bude opravovat v naší práci.“

„Měla jsem nejdříve představu, že na mě někdo dohlíží abych to dělala dobře.“

„Nejdříve jsem si asi myslel, že je to nějaké vedení nebo případně kontrola zvnějšku...“

„Ale vlastně v první chvíli jsem vůbec nevěděla o co se jedná. Působilo to na mě spíše jako dohled zvnějšku.“

Pátá z učitelek zmiňuje, že si sama dohledala informace k supervizi, než se na ní přihlásila a tedy věděla, co může od supervize očekávat a její rozhodování pro supervizi to tak usnadnilo. Jediná učitelka se se supervizí setkala již dříve, před 18 lety, kdy dělala lektorku primární prevence. Všechny tři aktivní členky druhé supervizní skupiny se se supervizí setkaly ve svém předešlém zaměstnání.

První zkušenost

Dále jsou zde sdruženy první zkušenosti z prožité supervize na dané Základní škole. Supervizi nabízel pracovníkům ředitel školy s podporou školní psycholožky. Na nástěnce se následně mohli zájemci zapsat, a tak se vytvořily dvě první supervizní skupiny – učitelé a učitelky prvního stupně a pedagogicko-poradenský tým. Dále každé skupině jejich supervizor dovysvětlil význam supervize a seznámil je s jejími zásadami (např. nevynášení informací ze skupiny ven).

Učitelská skupina je spokojená od samého počátku, někteří členové zmiňují počáteční celkové obavy a nedůvěru v kompetence supervizora.

„...ze začátku asi nějaké obavy byly, ale tím, že to začalo fungovat dobře a sedli jsme si s mediátorem v rámci skupiny, rychle přešly.“

„...Otevírali jsme tam témata, kterým vlastně nemůže rozumět. Vždyť je to člověk z jiného prostředí odněkud jinud. Tak nevíme, jestli bude rozumět, s čím my tam přicházíme, s naším tématem a co nás trápí. Bude nám rozumět? ...“ (o supervizorovy)

Zkušenosti z první hodiny supervize u učitelů jsou hodnoceny jen pozitivně. Jedna z učitelek po prvním sezení supervizi opustila s tím, že jí přinesla přesně to, co potřebovala a dál již nepotřebuje nic rozebírat. Ostatní komentují první zkušenosti takto:

„První supervize jsme si dávali dohromady očekávání a možný výsledek, který to může mít. Už jenom tohle bylo velice přínosné.“

„Když jsme poprvé šli na supervizi, tak to první setkání bylo nejen pro mě hodně objevné..., že si děláme ty stresy sami. A tohle bylo vlastně největší sdělení prvního setkání...“

„...první setkání bylo pro mě velké poznání, že nemusím dělat práci tak, jak jí dělám, abych se neustále cítila dobře.“

„...pohodový zážitek, při kterém dvě hodiny diskutujeme nad nějakým tématem.“

Zrod supervize pedagogicko-poradenského týmu je dle výpovědí dvou frekventantek, které byly u jeho počátku, o něco náročnější. Hůře se společenstvu vyladřovalo se supervizorkou, a dokonce to přičinilo k odchodu jedné z dotázaných. Zmíněná bývalá účastnice také přidává nespokojenost spojení tří různých profesí a pocit, že ji supervize nikam neposouvá. Jedinou z respondentek, která do této skupiny chodí již od začátku je tedy speciální pedagožka. Ta k tomu o své nejistotě dodává:

„Já jsem po první hodině přemýšlela, jestli pokračovat, jelikož jsem nebyla příliš spokojená, ale nyní rozhodně nelituji.“

Vnímání supervize

Vyučující jsou se složením i průběhem supervize velice spokojení. Na vnímání supervize jim nebyla výslovně položena otázka, ale v rozhovorech se k supervizi vyjadřují poměrně často. Z rozhovorů vyplývá, že funkcím supervize učitelé komplexně rozumí.

„Bavíme se vždy hlavně o pocitech, které nás sužují a člověk to pak převede na něco konkrétnějšího.“

„...sdílení zkušeností a problémů, tak i názory ostatních jsou pro nás důležité.“

„...co a jak vnitřně zpracovávám.“

„získávám inspiraci od kolegů k různým situacím, se kterými se můžu setkat.“

„ ... sdílení těch lidí a problémů je strašně přínosné, aby ti lidé se vlastně vnitřně uklidnili“

„Je to pohodový zážitek, při kterém dvě hodiny diskutujeme nad nějakým tématem. Řešíme, koho, co trápí a obvykle sklouzneme k pracovním záležitostem.“

2.3.2 Náročná profese a osvobození

Učitelství patří mezi nejnáročnější pomáhající profese, jelikož jsou bez přestání vystavováni kontaktu s velkým množstvím osob, za které nesou zodpovědnost. Na pedagogy jsou kladeny vysoké nároky, kvůli kterým může být ohrožena jejich psychická kapacita. Často jsou svou prací zahlceni i mimo školní prostředí a má vliv na jejich volný čas. V této kategorii je zachyceno, jak pedagogové nahlíží na náročnost jejich profese a následně to, jak jim s tím supervize pomáhá vyrovnat se, co jim přináší a zda jim v ní něco i chybí.

Náročnost profese

Všichni z dotázaných vyučujících si poměrně dobře uvědomují náročnost jejich profese. Zmiňují problém s přenášením práce domů, a tedy zasahování do osobního života, pocit, že by měli zvládat víc nebo vyčerpání.

„Problém je, že máme náročnou profesi a nosíme si práci domu. Nejen formou sešitů na doma, ale v hlavě máme neustále osudy dětí a jejich starosti.“

„ ...spoustu věcí řešíme moc, než bychom museli...“

„Myslím, že všichni, kteří tam chodíme děláme ve skutečnosti víc, než za co jsme placeni. Snažíme se to nějak ustát v životě.“

„ ...jak je to náročné, že si neseme nějaké břemeno domů, že nemáme čas na to, abychom si přečetli knížku apod.“

„ ...samozřejmě to souvisí i s rodinný a osobním životem, aby se to naučil skloubit, nezbláznit se a byl v pohodě.“

„V této branži si toho člověk snadno nabere víc, než může zvládnout a tím, že je to pomáhající profese, tak má člověk pocit, že by toho měl zvládnout víc a víc a snadno se dostane do situace, která mu přeroste přes hlavu.“

Přínos supervize

Jako reakci na uvedené těžkosti, uvádím odpovědi, které ukazují, co supervize učitelům přináší. Nejopakovanějším přínosem je uklidnění, že stejné problémy řeší všichni z nich a tedy, že zkušenosti a názory ostatních mohou být obohacující.

„Největší přínos vidím v tom, že když někdo jiný mluví a řeší svůj problém, já si v tom najdu, co pomůže mě...”

„...snažíme balancovat tak nějak profesionální odstup a svou osobnost – supervize nám s tím pomáhá.”

„Za mě určitě zklidnění. Já už jsem to říkal, ale vidím, že v podstatě nejsem sám, který řeší problémy, a že ty problémy máme vlastně všichni podobné.”

„Někdy si tam ty stesky řekneme a pak máme ty pocity podobné. To je dobré, že slyšíme názor ostatních.”

K tématu prevence vyhoření se vyjádřily tři respondenti a dva z nich upozornily na přínos supervize k tomuto problému.

„...a tedy jako velké plus vidím to, že je to ochrana před vyhořením.”

„Prostě musí pracovat s docela hodně lidskými informacemi, které jsou těžké nějak zpracovávat. A snadno se může stát, že z toho lehce vyhoří a jsou necitlivý nebo naopak se do toho moc pokládají.”

Dvě z učitelek odhalují celistvější pohled na spokojenost a užitek z každé odchozené supervize.

„Mě se za ty tři roky nestalo, že bych odcházela s nepříjemným pocitem ze supervize. Netěším se sice na ten čas strávený dopravou, ale jsem ráda za to, co mi supervize přináší a chodím na ni ráda.”

„Není to tak, že bych odcházela jako když jde někdo z kina – nejdříve se na film těšil a pak odcházel s blbým pocitem, že to nebylo dobrý – tak tohle je vlastně film a vím, že vždy budu odcházet s dobrým pocitem.”

Obě školní psycholožky zmiňují jako hlavní přínos supervize náhled do fungování školy, ve kterém při nástupu na svou pozici poměrně tápaly.

„Pro mě to vlastně má největší význam v tom, že vím, co se děje ve škole a že jsem poznala ty lidi.“

„Ale díky této supervizi jsem se dostala více do toho školního prostředí a lépe pochopila, jak funguje škola. Řekla bych, že to je jedna z těch zásadních věcí, co mi supervize přinesla.“

Ideál

Žádný z vyučujících neměl k supervizi přímo výhrady, a především ji chválili takovou jaká je. Čtyři z nich uvádějí, že jsou pouze dvě hodiny měsíčně nedostatečné. Zároveň si ovšem uvědomují, že z jejich kapacitních možností i finančních důvodů to není možné a uznávají, že by nemusela přinášet více užitku.

„Dvě hodiny jsou málo, než se rozjedeme a vše si utřídíme... ale bohužel jsme pracovní vytížení a máme málo času, takže jsme rádi, že tam na ty dvě hodiny dojdeme a pak rychle utíkáme ke svým rodinám.“

„Co mě vadí nejvíc je to, že je to jen jednou za měsíc. Což by občas člověk potřeboval každý týden, ale zároveň i jednou za měsíc je to časově náročné, když do toho člověk pracuje.“

„Mohlo by to být klidně delší. Občas se zapovídáme a supervizor je nekompromisní a nedá nám ani o minutu navíc...“

„V některých případech bych to ocenila častěji...z časových důvodů bychom to ale častěji nestíhali, takže si myslím, že je to takhle úplně ideální.“

Další z učitelek by ocenila zároveň i supervizi individuální, taktéž si ovšem uvědomuje již zmíněné překážky. Obě školní psycholožky zmiňují potřebu supervizí pouze pro školní psychology, za možností řešení specifických problémů patřících k jejich profesi. Vědí, že toto jim ve škole nemůže být nabídnuto, proto z nich jedna již na takovou supervizi dochází mimo školu a druhá ji má také v plánu navštěvovat.

2.3.3 Soukolí supervize

Tato kategorie má nastínit v jakém složení se supervize odehrává, jaké faktory jsou důležité pro skupinu a jak v ní figuruje supervizor. Dále zjišťuje, jak na účastníky působí místo, kde se setkávají na supervizi.

Členové

Jak již bylo zmíněno, složení supervizní skupiny jedna se v průběhu lehce změnilo. Jedna vyučující využila pouze první hodinu supervize a druhá nastoupila do již rozběhlé supervize, jelikož dříve nemohla z časových důvodů. K nástupu nové členky se vyjádřili dva vyučující poměrně kladně.

„Všichni jsme se shodli, že pro nás není problém, aby se přidala. Zapadla k nám a vůbec nemáme pocit, že by s námi nechodila od začátku...“

„Tak jsem si říkal, jestli si budeme rozumět a jestli si nerozvíříme hladinu, která byla usazená, a nakonec bylo vše v pohodě...“

K tomu účastnice popisují vzájemnou znalost jako důležitý prvek k pocitu bezpečí ve skupině.

„Základem úspěchu je, že se cítíme dobře a pokud by tam byl nějaký člověk, se kterým by mi nebylo dobře nebylo by to funkční.“

„Přijde mi lepší intimnější prostředí, kde se dobře známe a případně se nikdo nebojí říct svůj problém, který mu je nepříjemný...“

Ostatní účastníci supervizní skupiny jedna se k bezpečnému a příjemnému pocitu v jejich skupině vyjadřují následovně:

„Je nám spolu ve skupině dobře a cítíme se bezpečně...“

„...tak jsem byla velice potěšená, s kým jsem v kolektivu a s kým jsem tam ve skupině.“

„Dále je to moc příjemné složení kolegů a je to pohodlné prostředí...“

„...můžeme spolehnout, že se to nedostane nikam, kam bychom nechtěli“

Ve druhé supervizní skupině došlo v čase k více změnám. Po třech sezení odešla jedna účastnice a po roce odešla školní psychologka, která pomáhala obě supervizní skupiny

zavést. Postupně se pak přidaly další tři členky, z nichž jsou dvě nové školní psychologky. K nástupu nových členů byli členové supervize domluveni na společném rozhodnutí.

„Byli jsme jasně domluvení s naší supervizorkou, že si všechny tyto změny společně odsouhlasíme. Takže kdybych s tím měla problém, měla jsem možnost do toho zasáhnout. Ale bylo to úplně v pohodě a pro mě to nebyl žádný problém.“

Školní psychologka popisuje průběh svého přijetí takto:

„Nejdříve jsme společně o mém vstupu mluvili, následně jsem šla za dveře a oni si jednohlasně odhlasovali, že se ke skupině mohu připojit.“

Dalším rozdílem supervize u druhé skupiny je složení tří různých profesí. Speciální pedagožka tuto formu vítá a byla by otevřená supervizi i s dalšími profesemi – učiteli prvního a druhého stupně. Přišlo by jí přínosné slyšet od nich zpětnou vazbu, jak svou profesi prožívají. Obě školní psychologky si složení chválí, protože se tak dozvídají více o chodu školy, také ovšem chtějí supervizi specifickou pouze pro školní psychology.

První skupina se v supervizi cítí poměrně bezpečně již od začátku. U druhé skupiny trvalo vyladění o něco déle.

„Za sebe mě v prvních setkáních nebylo úplně příjemně, dlouho jsme se na sebe ladili. Tým lidí, co se tam scházíme i se supervizorkou.“

Další formou supervize pro pedagogické pracovníky je možnost docházení na supervizní sezení se zaměstnanci jiných škol. Každá podoba supervize sebou nese jiné výhody a nevýhody. Tři z vyučujících jsou spokojeni s formou supervize, na kterou nyní docházejí a nemají ani zájem o vyzkoušení supervize s kolegy z jiných škol.

„Nedovedu si představit, že bych docházela na supervizi s učiteli z jiných škol. Cítím se víc bezpečně.“

„Nedokážu si to představit s kolegy z jiných škol. Asi by to přineslo něco jiného a já bych tam nejspíš neřešila ty témata, která jsem řešila v té naší interní skupině.“

„...jsem moc spokojená s tím že jsme tam kolegové z jedné školy a ti kolegové, co tam chodí tak si myslím, že jsme si hodně podobní ve stylu práce i pojetím vůbec.“

Pro jednu z vyučujících by bylo lákavé si takovou supervizi vyzkoušet, má k tomu ale jistou výhradu.

„...tím kolik času a energie jsme investovali do toho, aby to fungovalo dobře, tak s někým jiným by asi taky trvalo, než bychom našli společnou cestu.“

Jedna z vyučujících měla zkušenost se supervizí s vyučujícími z jiných škol, kde se ovšem potkala pouze s jednou další učitelkou. Zmiňovala rozdíl mezi sebou, zkoušenou, která dochází na supervizi již delší dobu a učitelkou, pro kterou byla supervize první zkušenost.

„Druhá paní učitelka hledala základní rady, které já už jsem měla víceméně za sebou.“

Supervizor

Oba supervizoři jsou od zavedení supervize nezměnění. Supervizní skupina učitelů a učitelek je se svým supervizorem od počátku spokojená.

„Vede naši skupinu od začátku a nedokážu si představit, že bychom měli někoho jiného. Myslím, že by jinak byla šance, že by se ta skupina rozpadla. Je nám takhle spolu dobře...“

„A náš supervizor je úplně skvělý...“

„Supervizor je moc milý...“

„Myslím si, že tam právě pan supervizor, co nás vede je výborný...“

Někteří z učitelů se vyjadřují k tomu, co jim supervizor ve skupině přináší. Jako zásadní by se dali pojmut řád, nadhled a reflexe.

„Funguje vlastně jako zrcadlo, které mi potom máme...“

„...Snaží se nás zachránit tím, že nám připomíná, že je to jen práce.“

„... vždy nám udělá řád v těch našich problémech a už jen díky tomu se lépe zorientujeme...“

„...a chápe naše stesky a povídání a směřuje nás někam a dokáže o tom nestranně mluvit...“

„...nechává nám poměrně hodně prostoru, a přesto nás nějak kočíruje“

Jedna z učitelek hovoří o lehké počáteční nedůvěře k supervizorovi z důvodu jeho neznalosti školní problematiky.

„Bylo to zvláštní, že tam byl někdo, komu jsme říkali věci, které se týkají školy a my věděli, že ten člověk nemá se školou nic společného a nezná nás...ten pocit, že tam je někdo, kdo tomu vůbec nerozumí bylo zvláštní. Ne nepříjemný ale zvláštní.“

Místo setkávání

Supervize učitele a učitelek probíhala nejdříve v jedné třídě školy. Začínají ji ve čtyři hodiny odpoledne, což jim vytváří volné okno mezi koncem výuky a supervizí. Na návrh supervizora po roce změnili místo setkávání na kavárnu v centru Prahy. Ve změně místa setkávání vidí všichni učitelé přínos, ačkoliv se jim změna nezdála výhradně nutná. Díky novému místu pocítují především osvobození od místa pracoviště a zmírnění tendence pracovat nad rámec pracovní doby.

„Ted' je příjemné, že ty supervize probíhají jinde než na půdě školy. Což je mnohem příjemnější, že nás to osvobodí od toho pocitu, že sedíme jinde a nejsme ve škole.“

„Myslím, že to ted' je více osvobozující, protože i když třeba máme poradu, tak pak myslím na to, že se potom musím stavět ve třídě a dodělat tohle a támhle to. Ted' už na takový věci nemusíme myslet a jsme asi klidnější.“

„Je mi to ted' příjemnější než ve škole. Je přínos, že z té školy musí člověk odejít. Kolikrát jsme ve škole na poslední chvíli něco dělali a ted' musíme dopředu odejít a, že tu školu tak odřízneme a nevracíme se tam. Vím, že některé kolegyně nemají tak malé děti, tak třeba klidně i po supervizi, další hodinu dvě dělaly.“

„Ted' když máme supervizi tak končím, jdu na oběd a pak si vyčistím hlavu procházkou nebo můžu zajít do knihkupectví. Obvykle dorazím dřív a čtu si knížku, což v průběhu týdne nic takového nedělám.“

Jedna z vyučujících uvádí jeden z důvodů, proč myslí, že supervizor navrhl změnu místa supervize.

„Supervizorovi třeba také vadilo, že sedíme na dětských malých židlích, ale my na to jsme zvyklí, tak nám to ani nevadilo... chápu, že jemu to mohlo evokovat nedůstojnost, když jsme dospělí a sedíme na dětských místech.“

Druhá supervizní skupina se stýká ve škole a nebyly k tomu řečeny žádné výhrady.

„nijak mi to nevadí, kde se scházíme nyní.“

2.3.4 O čem a jak

Tato kategorie popisuje, co se na supervizi řeší. Od obecných témat k určitým případům, kterým supervize pomohla. Zahrnuto také je, jak moc jsou v průběhu účastníci supervize aktivní, jestli často přichází se svými případy nebo spíše naslouchají ostatním.

Obecně

Obecná témata, která vyučující opakovaně potvrdili jsou především tři – učitel/ka a žák; učitel/ka a rodič; učitel/ka a asistent. Jako problematické téma nejčastěji vyučující zmiňují vztah rodič-učitel, a především komunikace s nimi.

„...hodně řešíme rodiče a jejich požadavky – naši schopnost s rodiči komunikovat a vymezovat se vůči jejich požadavkům.“

„rodiče, děti, jak s námi rodiče komunikují, jak se dotýkají našich pocitů, stresy, když něco nestíháme.“

„Nejčastěji řešíme konflikty s rodiči, myslím, že teď je docela fajn, že si rodiče zkusí tu výuku místo těch učitelů a zjistí, že ten problém kolikrát není problém u toho učitele, ale u toho dítěte, který si nechtějí připustit“

„Tak pro mě byla intenzivní zkušenost, když jsem tam řešila svou písemnou komunikaci s rodiči.“

„Třeba přístup rodičů ke škole. Já sám jsem řešil jednu holčičku, kterou jsem hodně podporoval nicméně rodina reagovala tak zvláštně.“

Škola, na které supervize probíhá klade důraz na péči o děti s výukovými a výchovnými problémy a realizuje mnoho podpůrných inkluzivních opatření. Z toho důvodu řeší pracovníci často rozmanité, ale náročné případy.

„Teď je v kurzu řešit děti, které mají psychiatrické diagnózy. Je to pro nás náročné, protože s tím nemáme zkušenosti.“

„Taky jsme řešili naši unavenost ve smyslu inkluze. Jak s tím nakládat. Naše škola je hodně specifická, jak se hodně dětem věnuje a je to občas na náš úkor – učitelů a asistentů.“

S tím souvisí i nejasně ohraničená témata zaměřující se na psychickou stránku zaměstnanců.

...Řešíme věci, které se týkají školy, ale ne výuky, ne že máme zlobivý děti, ale spíš věci, které to s námi dělá...“

„Tím, jak jsme poměrně hodně aktivní škola, tak právě je to třeba o tom množství energie, které do toho vkládáme a ono se nám to úplně nevrací...“

...Týkají se školy, ale ne toho obecného chodu. Je to o našich pocitech, se kterými se dostáváme do styku.

Druhá skupina se shoduje, že na supervizi neřeší příliš konkrétní případy dětí, ale spíše fungování školy a vztahy v ní, nastavování hranic u jejich profesí a kroky, jak předejít prevenci. Řešení dětí nechtějí příliš rozebírat ani z etických důvodů.

„...nemůžu, protože ty lidi tam s těma dětma pracují a já s nimi nemůžu řešit o čem s těma dětma mluvím. Oni to sice dál nemůžou šířit, ale tyhle informace oni prostě nemají vědět.“

Oběma psychologkám také supervize velmi pomohla při seznamování se se svou rolí ve škole.

„Ale díky této supervizi jsem se dostala více do toho školního prostředí a lépe pochopila, jak funguje škola. Řekla bych, že to je jedna z těch zásadních věcí, co mi supervize přinesla.“

Konkrétně

V rozhovorech byly konkrétněji popsány dva větší případy, u obou se jednalo o nekompatibilitu s kolegou/kolegyní. Prvním z nich byl příchod nové učitelky, která nezapadala do kolektivu školy a celý ho narušovala. Všem docházejícím na supervizi dělal kontakt se zmíněnou učitelkou problém, ale nebyli si toho navzájem vědomi. Jednou téma na supervizi otevřeli a zjistili, že všichni prožívají stejné potíže při jednání s učitelkou. Tři z učitelek popisují, jak náročné pro ně bylo fungovat s kolegyní v kolektivu. Díky supervizi si ujasnily (pokud se jedná pouze o ty 3 učitelky – viz i text přímé řeči dále) své zájmy a situaci nakonec vyřešily s vedením.

„...nejdříve hledáme chyby u sebe a snažíme se pomáhat druhým. Kvůli tomu jsme ani netušili, jaké zlo tady dělá a snažili jsme se ji pomoci. Až potom, co jsme vyčerpali veškeré své možnosti, fyzické i psychické, jsme na jedné supervizi zjistili, že řešíme ten stejný problém všichni.“

„...byli jsme vyzbrojeni s tím, že s tím chceme něco dělat...“

„...bylo to velké téma, které nás trápilo... rozpoutala tam takovou zvláštní atmosféru. Ono se to pak nějak vyřešilo a byli jsme rádi, že se tam to téma otevřelo.“

Druhý případ popisovala učitelka, se kterým se potýkala u sebe ve třídě. Vedením jí byl vybrán asistent do třídy, se kterým si nasedla. Vyučující problém dlouho trápil, ale nechtěla se s ním nejprve svěřovat na supervizi. Reagovala až na výzvy ostatních kolegů, kterým asistent nebyl sympatický a nezdál se jim vhodnou volbou pro děti. Díky supervizi si uvědomila, že její pocity jsou správné a situaci musí vyřešit. Společně s vedením si nakonec vybrala novou asistentku.

„Bylo to hrozné, ale asi tím, že jsem nastavená jinak, tak jsem se vůbec nebránila. Zpětně jsem si uvědomila, že jsem nebránila ani děti, a to mě pak dost zasáhlo.“

„Společným prožitkem, nacítěním a sdílením se vyřešila jedna obrovská kauza, která si myslím, kdyby se nevyřešila tak by v naší škole měla velkou dohru.“

Aktivita při supervizi

Ze šesti učitelů a učitelek na supervizi přineslo své téma pět z nich, všichni se ovšem aktivně zapojují. Obě situace, jak naslouchání někomu problému, tak i vystupování se svým případem považují za velmi obohacující a vnímají jako velký přínos.

„Určitě mi hlavně pomáhají příspěvky ostatních. Jen jednou jsem řešila svůj problém. Jinak mi většinou pomáhá to slyšet.“

„Pomáhá mi to rozebírat na supervizi a uklidňuje mě, když ostatní učitelé mluví o svých zkušenostech s podobnou problematikou.“

„Nemyslím, že jsem člověk, který by tam jen poslouchal, občas jsou diskuse občas mluvím o svém problému a jindy jen poslouchám.“

Často si po vyslechnutí tématu kolegů utřídí svůj vlastní problém a dají přednost náročnějším nebo aktuálnějším tématům.

„I když si někdy myslím, že chci nějaké téma řešit a potom slyším problémy ostatních, uvědomím si, že můj problém vlastně není tak důležitý.“

„Já dost často mám téma, ale samozřejmě když vím, že někoho něco trápí a je to důležitější, tak si ráda poslechnu rozbor toho tématu a něco si z něj i odnesu.“

Jen jedna z dotázaných vyučujících na supervizi své téma nepředložila. Především se snaží vnášet své dojmy a poznatky ze svých životních zkušeností jakožto nejstarší členkou týmu.

„Moje situace za ty dva roky nebyla nijak náročná, a tak jsem poslouchala ostatní, kteří měli složitější problémy.“

2.3.5 Další podpora

Supervize je jen jednou z možností, která může být nabídnuta pedagogickým pracovníkům pro jejich rozvoj i podporu, je ovšem stále málo rozšířena. Tato kategorie popisuje další místa a příležitosti pro zaměstnance školy.

Kolegiální podpora

Dle učitelů mají na škole mezi sebou dobré vztahy, a tak své obtíže často sdělují svým kolegům ve sborovně, kabinetě a dalších místech. Společně si pomáhají při řešení obtížných situací nebo sdílí nepříjemné zkušenosti.

„I mezi kolegy navzájem konzultujeme a pomáháme si...“

„... pokud já mám nějaké trápení, tak vždy mám kolegy, za kterými se můžu zastavit v kabinetě a můžu sdílet co potřebuji nebo potřebuji radu nebo říct i svoje nepříjemné zkušenosti.“

„My se poměrně s kolegy často setkáváme a třeba probíráme věci, které jsme řešili nebo řešíme a když si nevíme rady. Třeba se potkáváme ve sborovně, na obědě nebo chodíme na FIE, a i tam řešíme některé věci tím, jak je všechno propojené.“

„Problémy řeším jen s kolegy, kteří mi jsou nějak blíž.“

Podpora od vedení

Dále, dle přátelského nastavení školy, hovoří o možnostech podpůrných schůzek s vedením školy.

„...když já něco potřebuji řešit, tak jdu za paní zástupkyní.“

„Kdykoliv mohu jít za vedením – ředitelem i zástupkyní.“

„Ale i já, když bych přišla za kýmkoliv ze školy, za vedením, ředitelem i zástupkyní, tak mi všichni pomohou a podají pomocnou ruku.“

„Dále kromě supervize můžeme v klidu sdílet ve sborovně, ředitelně nebo u zástupců.“

Jako další místo pro profesní rozvoj jsou ve škole tripartitní skupiny. Na začátku školního roku si určují cíle, kterých chtějí dosáhnout, v průběhu roku se za tímto účelem schází 3-4x. O této možnosti se zmínily dvě vyučující, které je vymezují vůči supervizi takto:

„...je to ovšem řízené centrálně a je nám víceméně řečeno, jak by vše mělo probíhat ...“

„... slouží ke vzdělávání, když se snažíme se v něčem zlepšit za pomoci té skupiny...“

Pedagogické rady probíhají na škole čtyřikrát do roka. První na začátku roku je hromadná se všemi zaměstnanci školy a další jsou rozdělené na první a druhý stupeň. Obvykle na nich bývá přítomno vedení školy a také školní psycholog, který v případě potřeby pomoci s náročným žákem nabízí svou pomoc. Každý třídní učitel v průběhu rady řekne, jak vede svou třídu a zda má nějaké problémy. Jako přínosné je zmínily dvě vyučující.

„Dále na pedagogických radách, kde jsou učitelé z 1. i 2. stupně a teď se tam vlastně řeší, jestli má někdo nějaký problém. „

„Primárně to řešíme na pedagogické radě, kde se téma otevře a pak se vyhledáváme a tvoříme nějaké skupiny učitelů, kteří mají podobné problémy“

Individuálně pak vyučující uváděli další vyzkoušené formy podpůrných a rozvojových činností – koučování, supervize s učiteli z jiných škol a kurz zaměřený na práci s rodiči. Jedna z učitelek uvádí, že ředitel školy je nakloněn všem možnostem.

„Máme opravdu hodně různých aktivit a kurzů. Cokoliv si člověk najde, jako dozdělávání nebo co nás zajímá, tak pan ředitel je tomu úplně nakloněn“

2.3.6 Pro ostatní školy a jejich zaměstnance

Supervize se pomalu dostává do podvědomí více zaměstnancům škol, zatím se ale stále vyskytují problémy s častou neznalostí služby. Tato kategorie pojednává o pohledu na zavádění supervize do všech škol, co účastníci považují při zřízení za důležité a zda vidí nějaké překážky.

Implementace

K problematice pomalé implementace supervize do škol se souběžně velkými nároky na učitelskou profesi přidává komentář speciální pedagožka.

„vlastně mě nešlo na rozum, jak je možné, že učitelé, kteří v mnoha věcech mají ještě větší zátěž než ti sociální pracovníci, řeší důležité věci a musí řešit mnoho problému s dětmi a rodiči, nemají možnost supervize...Přijde mi skvělé, že se to začíná rozjíždět a přála bych to do každé školy.“

S výrokem od jedné z učitelek můžeme potvrdit, že každý učitel přichází do styku vesměs s podobnými problémy, a že tedy supervize má své místo ve školách.

„Z mého pohledu se mi zdá, že na každé škole se řeší podobné problémy. Setkávám se s kolegyní z minulé školy a předáváme si podobné informace, jako na supervizi.“

Jelikož všichni z dotazovaných jsou se supervizí spokojeni všichni z nich se shodli, že by supervize měla být nabízena ve všech školách. Dva z vyučujících kladou důraz na dobrovolnost supervize a považovali by její povinnost za krok mimo. K tomuto názoru se přiklání i jedna ze školních psychologek.

„Měla by být nabídnuta, ale nemělo by to být nařízené...naše skupina je funkční díky tomu, že jsme skupina dobrovolná a chceme ji dělat, zajímá nás to a je nám spolu dobře.“

„Díky tomu, že to není povinnost, tak je to pro mě hrozně osvobozující, že si můžu vybrat a zvolit, že tam můžu jít.“

„Rozhodně, ale nemůže to být nikomu nuceno.“

Jeden z učitelů poukazuje na důvěrné vztahy ve škole, ve které učí, a proto i podle něj supervize dobře funguje. Domnívá se tedy, že je důležitým aspektem správné fungování vedení.

„Pokud je vedení otevřené a vstřícné jako u nás, tak pak daleko více lidí má pocit, že to není věc proti nim. Dokážu si představit školu, že by pak vedení zjišťovalo, co se tam řeší a kdo co řekl.“

Vedení jako důležitý faktor při implementaci zmiňuje také jedná z psychologek, klade ale důraz na jeho iniciativu a vycházení zaměstnancům v tomto směru, co nejvíce vstříc.

„Rozhodně by to mělo být podporováno vedením co nejvíc. Jak finančně, prostorově i časově, podmínky nějak uzpůsobit, aby to mohlo využít co nejvíce učitelů. Je potřeba aby pohled nezakrňel.“

Termín

S tématem zavádění supervize do škol souvisí i obeznámenost s termínem, která je stále nepříznivá. Jak již bylo zmíněno v kategorii Jak šel čas, čtyři z pedagogů si nejdříve supervizi spojovalo s nějakým kontrolním prvkem. V tuto chvíli si většina dotazovaných myslí, že většina pracovníků z jejich školy je s termínem správně obeznámeno, především díky aktivní účasti vedení.

„Myslím, že na této škole to ale budou učitelé spíše vědět. Myslím, že na některých školách to může být problém.“

Možnost neznalosti konceptu u kolegů obecně ze všech škol zmiňují dvě z dotázaných.

„Myslím, že pod pojmem si většina učitelů představuje nějakou kontrolu. Také myslím, že někteří učitelé vůbec neví, k čemu je. Bohužel je to nepříjemné stigma a je to škoda, protože to tak není.“

„Myslím, že se na škole určitě vyskytnou lidé, kteří nevědí, co to ta supervize je. Problém je v tom, že každá supervize je jiná.“

2.4 Diskuse

Tento výzkum vychází z rozhovorů pedagogických pracovníků z jedné specifické Základní školy. V době sbírání dat účastníci pravidelně navštěvovali supervizní sezení již třetím rokem. Hlavní výzkumnou otázkou bylo: *Jak probíhá supervize na základní škole?* Domnívám se, že na ni mohu s pomocí získaných dat s oporou v dílčích otázkách odpovědět. Ráda bych v diskusi přispěla k vytvoření obrazu supervize na základních školách a poukázala jak a čím může být supervize pro pedagogy přínosná. Pro přehlednost zopakuji dílčí otázky:

- *Jak vypadal proces implementace supervize na základní škole?*
- *Jak vnímají učitelé význam supervize?*
- *Vnímají různé profese přínos supervize jinak?*
- *Jaká jsou hlavní témata na supervizi učitelů?*
- *Jaké faktory ovlivňují fungování supervize?*

Jak bylo zmíněno v teoretické části, přínosů při zavedení supervize do škol může být pro pedagogy široká škála. Často se však musí nejdříve překonat různorodé bariéry – neznalost supervize vedením i pedagogů, negativní konotace s pojmem supervize, nedostatek financí, obava sdílet, nedostatek času aj. Vedení dané školy je poměrně otevřené a aktivní v rámci podpory učitelů. To potvrzují jak webové stránky školy prezentující velké množství projektů a aktivit, tak ale především i učitelé v průběhu rozhovorů. Právě jako jedna z podpůrných aktivit byla ředitelem pedagogům nabídnuta supervize. Následně byly ve škole vytvořeny dvě supervizní skupiny – jedna pro učitele prvního stupně a druhá pro pedagogicko-poradenský tým. Pro většinu učitelů to byla jejich první zkušenost se supervizí. K tomu potvrzují prvotní neznalost termínu a obavu spojenou s možnou kontrolou. Po první supervizi se jejich obavy rozplynuly a již pocítili první přínosy. Druhá skupina zmiňuje počáteční dlouhodobější obtíže s vyladěním jak na supervizorku, tak na ostatní supervidované. Můžeme se jen domnívat, co bylo přesně důvodem prvotních obtíží. Jedním z nich může být samotná různorodost profesí ve skupině. Každá z nich představuje jinou náplň práce, a tedy i jiné překážky. To by mohlo vést k delšímu hledání a určování společných zakázek. Společnou dynamiku tak může narušovat i fakt, že každá profesní

skupina chce řešit své specifické téma. Dále mohl být problém v tom, že jim nebylo supervizorkou dostatečně vysvětleno, co vše do supervize patří a s čím může pomoci. Zde můžeme uvažovat, zda v prvních hodinách supervize byla všemi pochopena náplň supervize. K této domněnce nás může vést fakt, že asistentka pedagoga, která po třech hodinách skupinu opustila tvrdí, že stále přesně neví, co ji má supervize přinášet. Speciální pedagožka a dvě školní psychologové měly se supervizí zkušenost z jejich předchozích povolání, která byla mimo školní sektor. To poukazuje na fakt, že supervize je v ostatních pomáhajících oblastech rozšířenější než ve školním prostředí.

Učitelská profese sebou nese obtížné vyrovnávání se s různými rolemi. (Štech, 2008) Především je tedy důležité, že si díky supervizi učitelé mohou uvědomit nároky, které jsou na ně kladeny a pracovat s nimi. Prokazuje se, že všichni pedagogové docházející na supervizi si uvědomují náročnost jejich profese a že musí pracovat na tom, aby se pro svou profesi plně neobětovali. Není jasné, jestli k tomuto závěru došli díky supervizi anebo jestli na supervizi dochází právě pedagogové, kteří mají své priority nastaveny tímto směrem. Učitelé potvrzují, že je pro ně přínosné učit se lépe balancovat mezi osobním a profesním životem, což jim supervize poskytuje. Jak zmiňuje Černý (2012) pedagogové mají často pocit, že musí vše znát a nesmějí chybovat. To se potvrzuje i ve výpovědích učitelů, kteří jako jeden z největších přínosů vidí v supervizi právě ve vzájemném svěřování o problematických situacích a zjištění, že není nutné, aby se jim vždy vše vydařilo. Jako další přínos vidí při sdílení různých problémů, ze kterých má pak každý možnost najít si pro sebe specifickou pomoc. Tyto potíže a výsledné přínosy zobecňuje funkce *sdílení* při supervizi. Učitelé jsou vystavováni náročným situacím a díky supervizi zjišťují, že problémy, které řeší má každý z nich stejné. Jestliže jinak náročné situace s nikým nesdílí, nechávají se ovládat negativními pocity a náročná práce je dál vyčerpává, mohou dospět až k syndromu vyhoření.

Různorodé složení druhé supervizní skupiny způsobuje i jiné zaměření skupiny, a tedy i jiné přínosy. Tím, že každá profese obnáší trochu jiné starosti, je potřeba na jednu stranu obecnějších, ale přesněji určených zakázek. S učiteli se shodují v práci na nastavování hranic u jejich profesí a řešení vztahů s kolegy. Všechny tři frekventantky se ale shodují, že největším přínosem je především orientace ve fungování celé školy. Všechny tři mají také určité výhrady ke složení jejich supervizní skupiny. Zatímco speciální pedagožka by uvítala

skupinu i s učiteli pro větší rozhled, školní psycholožky preferují skupinovou supervizi se školními psychology z jiných škol. Hovoří o potřebě řešit určité žáky, což v kruhu jiných zaměstnanců školy, kteří přicházejí do kontaktu s danými dětmi není eticky příhodné. Obě supervizní skupiny mají tedy poměrně odlišný přístup k supervizi, který ovšem nejspíš vychází právě z různorodého profesního složení druhé supervizní skupiny. Jednotnost v učitelské skupině nabízí více elementy pro profesní rozvoj, kdežto u pedagogicko-poradenského týmu se dostává spíše lepšímu pochopení školní struktury.

Mlčák (1999 in Kohoutek, Řehulka, 2011) uvádí šest interakčních oblastí, které jsou pro učitele v jejich profesi stěžejní a mohou se u nich vyskytovat obtíže. Jsou to učivo (velká náročnost), žáci (nespolupracující), pedagogický sbor (chybějící opora), škola (nízký plat), rodiče (náročná komunikace) a vnější instituce. Učitelé se ve svých výpovědích shodují ve třech z výše uvedených. Nejčastěji zmíněná byla náročná komunikace s rodiči. Supervize je vhodným nástrojem k ujasnění si svých profesních a osobních hranic. Učitelé mají spolu šanci pochopit, co vše obětují a kdy je potřeba říct dost. Dalším tématem jsou žáci. Společně konzultují nové případy, které se nyní objevují, velmi často v rámci inkluzivního vzdělávání. Pomocí předávání zkušeností z různých oblastí se vzájemně učí, jak předcházet nepříjemným situacím. Třetím častým tématem jsou vztahy s kolegy. Zde se ukázaly případy, které byly učiteli opakovány jako stěžejní pro celou skupinu, a i fungování celku školy. Díky supervizi vyřešili ve dvou případech narušování celého kolektivu, což považují za velký úspěch.

Doba tří let supervize je ukázka poměrně dobře implementované a fungující supervize. Jaké faktory pomohly, aby supervize fungovala tak dobře a dlouhodobě, jak se na této škole ukazuje? Z rozhovorů vyplývá pět hlavních faktorů – otevřené a férové vedení, dobrovolnost, fungování kolektivu, empatický supervizor a místo setkávání. Jak se všemi rozhovory prolíná, pedagogové svému vedení ve škole plně důvěřují. Díky důvěře ve vedení je pak pro zaměstnance školy snazší věřit i ve funkci supervize, a že supervizor nedonáší důvěrné informace právě vedení. K tomu je důležitá i okolnost, že supervize je nabízena jako dobrovolná činnost. Učitelé se shodují, že prvek dobrovolnosti je zásadním aspektem pro správné fungování supervize a pokud by byla nařízena vedením, ztrácí smysl. Důvěra je žádána i od členů skupiny. Většina učitelů uvádí, že díky společnému vyladění a osobnostní

podobě si navzájem plně důvěřují a což následně vede členy k vzájemné větší otevřenosti. Dále uvádí, že je pro většinu z nich těžko představitelná skupinová supervize s učiteli z jiných škol. Tím se poměrně liší od druhé supervizní skupiny, jejíž zájmy jsou popsány v textu výše. Supervizor by měl frekventantům dokazovat, že ačkoliv není ze školního prostředí, tak jim se svými schopnostmi dokáže pomoci. Díky empatickému přístupu, ve kterém vyjadřuje porozumění zároveň společně s respektem vytváří supervizor bezpečné zázemí supervize pro sdílení. V rozhovorech si můžeme všimnout určitých aktů, kterými se supervizor snaží učitelům ukázat na hranici mezi prací a osobním životem. Nejdůležitějším z nich byla změna místa supervizních setkání. V prvním roce se setkání odehrávala v jedné třídě ve škole a učitelé seděli dokola na malých dětských židličkách, přičemž obvykle před začátkem supervize ani neopustili školní budovu. Supervizor kladl důraz na opuštění místa pracoviště a uskutečnění supervize mimo něj. Nyní se schází v kavárně a všichni se shodují, že opuštění školních prostor jim přináší úlevu a potěšení.

V závěru diskuse bych chtěla upozornit na možná limita mé bakalářské práce. Práce má sledovat průběh supervize na jedné základní škole, čehož se držím. Zásadním faktorem je ovšem zvolená škola, na které výzkum probíhal. Škola je svou aktivitou a realizací velkého množství projektů známá a má velmi dobrou pověst. Pedagogům nabízí různé formy podpory a dlouhodobě se snaží o rozvoj inkluzivního vzdělávání žáků. Z toho můžeme usuzovat, že pedagogové na takové škole podporují její myšlenku a jsou otevření novým způsobům práce. Je tedy důležité nezapomínat na různé přístupy škol, díky kterým by se i výsledky mohly velmi lišit. Ovšem díky tomu, že výzkum probíhal na této škole bylo možné problematiku prozkoumat podrobněji a ukázat výsledky z dobře fungující školy.

Závěr

Tato práce popisuje supervizi jako nástroj pro odbornou podporu pedagogů. Supervize je poměrně dlouho využívána v profesích pracujících s lidmi, které mohou být psychicky i fyzicky dlouhodobě náročné. Ve školství je využívána především v poradenství a výchovných zařízeních. Naopak pedagogové základních a středních škol s ní mají zkušenosti stále minimální. Ti se ve své profesi musí vypořádat s řadou zátěžových faktorů, především to jsou problémoví žáci, náročná komunikace s rodiči, špatné vztahy na pracovišti, nedostatek prostoru pro seberealizaci aj. Frekventantům supervize nabízí osvojení sebereflexe a reflexi jejich pracovní činnosti. V rámci skupiny spolu otevřeně mluví o svých potřebách, emocích, těžkostech, úspěších i fantaziích. To pomáhá se zvládáním stresu jejich každodenní praxe a dochází ke zvyšování hodnoty jejich práce a jejímu zkvalitňování.

Cílem této bakalářské práce bylo zjistit, jak probíhá supervize na jedné určité základní škole. Jako zásadní úspěch dané školy musím především zdůraznit zdařenou implementaci supervize do školy, jelikož probíhá úspěšně již přes tři roky. Ukázalo se, že na počátku před zavedením supervize většina pedagogů neměla se supervizí zkušenost a v souvislosti s tímto termínem pociťovali určité obavy a nejasnosti. To se obecně potvrzuje jako jedna z častých bariér při zavádění supervize do nových pracovišť. Jako nejdůležitějším faktorem pro odstranění těchto překážek se ukazuje důvěra. A to důvěra, kterou vytváří vedení školy, kolektiv frekventantů a supervizor. Hlavním přínosem pro učitele je možnost sdílet zkušenosti – náročné situace, ponaučení od ostatních a ujištění, že všichni řeší obdobné problémy. Skupina pedagogicko-poradenského týmu naopak v supervizi vidí zásadní přínos v získávání informací o fungování školy.

Můžeme tedy shrnout, že tato základní škola implementaci supervize zvládla. Potvrzuje to již dlouhodobé fungování supervize a viditelné přínosy pro pedagogy, kteří si je sami dostatečně uvědomují. Ačkoliv supervize není ve školách stále dostatečně využívána, věřím, že se díky školám jako je tato rozšíří jejich pozitivní zkušenost a vznikne tedy i větší zájem od pedagogů, kteří zatím neměli šanci si supervizi sami vyzkoušet.

Seznam použitých informačních zdrojů

Akreditace ČIS u EASC. In: *Supervize* [online]. [cit.2021_04_19] Dostupné z: <https://www.supervize.eu/o-techto-strankach/akreditace-cis-u-eas/>

BAŠTECKÁ, Bohumila. *Terénní krizová práce: psychosociální intervenční týmy*. Praha: Grada, 2005. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0708-X.

BROŽA, Jiří. *Role supervidovaného v procesu supervize*. In: Rozvoj školy a supervize. 1. vyd. Praha: Lumen vitale – Centrum vzdělávání, o.s., 2012, s. 1-5. ISBN 978-80-905000-7-5.

ČERNÝ, Milan. *Implementace supervize z pohledu ředitele školy*. In: Rozvoj školy a supervize. 1. vyd. Praha: Lumen vitale – Centrum vzdělávání, o.s., 2012, s. 9-12. ISBN 978-80-905000-7-5.

ČAPEK, Robert, Irena PŘÍKAZSKÁ a Jiří ŠMEJKAL. *Učitel a syndrom vyhoření*. Praha: Raabe, [2018]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-392-6.

EIS, Zdeněk. *Supervize*. Praha: Pražský psychoterapeutický institut, 1995. ISBN isbn80-901710-2-8.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 3. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-725-1.

GARUBO, Raymond C., Stanley, ROTHSTEIN. *Supportive Supervision in Schools*. United Steted: ABC-CLIO, 1998. s. 176. ISBN 97-80-3132-965-29.

HALAMA, Martin. *Supervize očima učitelů aneb Co jste chtěli vědět o supervizi, ale báli jste se zeptat*. In: Rozvoj školy a supervize. 1. vyd. Praha: Lumen vitale – Centrum vzdělávání, o.s., 2012, s. 28-31. ISBN 978-80-905000-7-5.

HAVRDOVÁ, Zuzana a Martin HAJNÝ. *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén, c2008. ISBN 978-80-7262-532-1.

HAVRÁNKOVÁ, Olga. *Vliv supervize na osobní rozvoj pracovníka*. In: Rozvoj školy a supervize. 1. vyd. Praha: Lumen vitale – Centrum vzdělávání, o.s., 2012, s. 32-33. ISBN 978-80-905000-7-5.

HAWKINS, Peter a Robin SHOHET. *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-715-9.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1.

KALINA, Kamil. *Klinická adiktologie*. Praha: Grada Publishing, 2015. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4331-8.

KALINA, Kamil, ŠIMEK, Antonín, ed. *Supervize – kazuistiky*. V Praze: Triton, 2004. ISBN 80-7254-496-9.

KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996. ISBN isbn80-85867-94-x.

KOHOUTEK, Rudolf, Evžen, ŘEHULKA. Stresory učitelů základních a středních škol v České republice. In: *Škola a zdraví 21* [online]. 2011 [cit.2021-04-19]. Dostupné z: https://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/37/texty/cze/kohoutek_rehulka.pdf

KNOFF, Howard. Supervision in school psychology: The forgotten or future path to effective services?. In: *School Psychology Review* [online]. 1986. 15(4). s.529-545 [cit.2021-04-19]. Dostupné z: <https://psycnet.apa.org/record/1987-08613-001>

LAZAROVÁ, Bohumíra. *Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. 2., upr. vyd. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-169-0.

MAROON, Istifan, Oldřich MATOUŠEK a Hana PAZLAROVÁ. *Vzdělávání studentů sociální práce v terénu: model pro supervizi*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1307-9.

MATOUŠEK, Oldřich. *Pracovní stres a zdraví*. Praha: Výzkumný ústav bezpečnosti práce, 2003. Bezpečný podnik. ISBN 80-903604-1-6.

MATOUŠEK, Oldřich. *Metody a řízení sociální práce*. 3., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0213-4.

Metodický pokyn k poskytování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče. In: MŠMT [online]. [cit.2021-04-19]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/1569_1_1/

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.

NEWMAN, Daniel, Simon, DENNIS, et al., What we know and do not know about supervision in school psychology. In: *Wiley Online Library* [online]. 2018 [cit.2021-04-19] Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/pits.22182>

NOVOTNÝ, Jiljí. Něco o supervizi. In: *Supervize* [online]. [cit.2021-04-19] Dostupné z: <https://www.supervize.eu/wp-content/uploads/neco-o-supervizi.pdf>

PAČESOVÁ, Martina. *Lékař, pacient a Michael Balint*. V Praze: Triton, 2004. ISBN 80-7254-491-8.

PAVLAS MARTANOVÁ, Veronika. Supervize jako jeden z efektivních nástrojů péče o učitele. In: *Odborný časopis pro učitele základní školy* [online]. 17.8.2020 [cit.2021-04-19]. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/supervize-jako-jeden-z-efektivnich-nastroju-pece-o-ucitele>

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.

Příručka supervize. In: *Supervize* [online]. [cit.2021_04_19] Dostupné z: https://www.supervize.eu/wp-content/uploads/prirucka_supervize.pdf

PTÁČEK, Radek. et al., Syndrom vyhoření a životní styl učitelů českých základních škol. In: *Česká a slovenská psychiatrie* [online]. 2018; 114 (5), s. 199-204 [cit.2021-04-19]. Dostupné z: http://www.cspsychiatr.cz/dwnld/CSP_2018_5_199_204.pdf

RICHTEROVÁ-TĚMÍNOVÁ, M. Supervize. [online]. [cit.2021-04-19]. Dostupné z: <https://slideplayer.cz/amp/11240803/>

SKŘEKUCKÁ, Lea. *Supervize ve školách* [online]. Olomouc, 2013 [cit.2021-04-19]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/hnkd4z/>. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Michal Růžička, Ph.D.

SVOBODOVÁ, Renata. Supervize pro učitele jako cesta k řešení náročných situací. In: *Metodický portál RVP.CZ* [online]. 19.11.2013 [cit.2021-04-19]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/17755/SUPERVIZE-PRO-UCITELE-JAKO-CESTA-K-RESENI-NAROCNYCH-SITUACI.html/>

SZOTKOWSKI, René, Kamil, KOPECKÝ. Kyberšika a další druhy online agrese zaměřené na učitele. In: *E-bezpečí* [online]. 2018 [cit.2021-04-19]. ISBN: 978-80-244-5335-4. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/odborne-studie/103-kybersikana-a-dalsi-druhy-online-agrese-zamerene-na-ucitele/file>

ŠTECH, Stanislav. Profese učitele. In: *Katedra didaktiky matematiky MFF UK* [online]. [cit.2021-04-19]. Dostupné z: <http://kdm.karlin.mff.cuni.cz/konf-cd2/data/ostatni/stech3.pdf>

ŠVANCAR, Radmil. Supervize není totéž, co inspekce. In: *Učitelské noviny* [online]. 2007 [cit.2021-04-19]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2417&PHPSESSID=0f25f5ca1>

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

TAKÁCS, Lea, SOBOTKOVÁ, Daniela a Lenka ŠULOVÁ, ed. *Psychologie v perinatální péči: praktické otázky a náročné situace*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5127-6.

VALÁŠEK, Martin a Petra SVOBODOVÁ, ed. *Úvod do supervize: cyklický model*. Tišnov: Sdružení SCAN, 2002. ISBN 80-86620-00-X.

VÁVROVÁ, Soňa. *Doprovázení v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0087-1.

VENGLÁŘOVÁ, Martina. *Supervize v ošetrovatelské praxi*. Praha: Grada, 2013. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-4082-9.

VODÁČKOVÁ, Daniela. *Krizová intervence: [krize v životě člověka: formy krizové pomoci a služeb]*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-696-9.

VYBÍRAL, Michal. Supervize ve školách a její vztah ke společnému vzdělávání. In: *Inkluze v praxi* [online]. 30.1.2018 [cit.2021-04-19]. Dostupné z: www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-reditel/1118-supervize-ve-skolach-a-jeji-vztah-ke-spolecnemu-vzdelavani

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: Sbírka zákonů. 24.září 2004.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Sbírka zákonů. 10.listopadu 2004.

Seznam příloh

Příloha 1 – Polostrukturované rozhovory